

Anke Hanft & Michaela Knust(Hrsg.)

Weiterbildung im Elfenbeinturm!?



Waxmann 2008
Münster / New York
München / Berlin

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

ISBN 978-3-8309-2059-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2008
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Prof. Dr. Roland Deiser

A Marriage Made in Hell: Universitäres Bildungsverständnis und die Lernherausforderungen komplexer Unternehmen

Das Verhältnis von Wirtschaft und Wissenschaft ist prekär. Funktioniert es noch einigermaßen im Bereich der – vor allem naturwissenschaftlichen – Forschungs-kooperation, bietet sich im Bereich der Weiterbildung und des kontinuierlichen Lernens ein eher trauriges Bild.

Dies ist umso bedauerlicher, da in praktisch allen Unternehmen die Bedeutung von Wissen und Kompetenzmanagement in den letzten 10 Jahren exponentiell zugenommen hat und heute einer der wichtigsten, wenn nicht *der* entscheidende Wettbewerbsfaktor geworden ist. In einer Zeit, wo Produktionen – und inzwischen auch viele Dienstleistungen – in Billiglohnländer ausgelagert werden, werden Lern- und Innovationskompetenz und das effektive Management von wissensbasierten Prozessen zur Überlebensfrage.

Universitäten als die traditionellen Hochburgen von Wissensgenerierung und Wissensvermittlung müssten sich angesichts dieser Situation vor Aufträgen aus der Wirtschaft zur Bewältigung der Herausforderungen dieser neuen, wissensbasierten Ökonomie nicht retten können. Aber das Gegenteil ist der Fall. Anders als im Bereich von Forschungs Kooperationen, sind Universitäten – insbesondere deutsche Universitäten – nur in den seltensten Fällen akzeptierte Partner für die komplexen Lernherausforderungen von globalen Unternehmen. Wenn überhaupt systematisch Weiterbildungskooperationen eingegangen werden, so vor allem im Bereich der Top-Management Weiterbildung, und auch dort nur mit global als Spitzenmarken positionierten Topuniversitäten, wie etwa Harvard, INSEAD, LBS oder IMD. Und selbst diese bekommen zunehmend Probleme, die komplexen Bedürfnisse ihrer Kunden nachhaltig zufrieden zu stellen.

Einer der Gründe für diese Situation ist, dass das traditionelle universitäre Paradigma der Vermittlung von Expertenwissen in traditionellen didaktischen Settings nur sehr begrenzt dazu geeignet ist, organisatorische Kernkompetenzen zu schaffen und weiterzuentwickeln. In komplexen Organisationen führt die Qualifikation von Individuen allein noch nicht zu nachhaltigen, organisatorisch verankerten Kompetenzen. Erst wenn Lerninterventionen auch den organisatorischen Kontext, in den die Individuen als handelnde Subjekte eingebettet sind, mit als Zielsystem definieren, hat individuelles und organisatorisches Lernen die Chance auf Relevanz und Nachhaltigkeit. Die Trennung von Lernsubjekt und Kontext – ein Systemmerkmal institutioneller Bildungseinrichtungen – mag bei abstrakten, verallgemeinerbaren Lernzielen noch verhältnismäßig problemlos sein; geht es jedoch um *handlungsrelevantes* Wissen als wettbewerbsdifferenzierende Kompetenz, müssen auch die Strukturen, Mechanismen und Systeme der Organisation sowie

deren strategische Ausrichtung als Lerngegenstand in das didaktische Design von Lerninterventionen mit einbezogen werden.

Um die didaktisch-strukturellen Herausforderungen an strategisch wirksame Lernarchitekturen zu verdeutlichen, ist es hilfreich, verschiedene Komplexitätsebenen organisatorischer Lerninterventionen zu unterscheiden, die von traditioneller standardisierter Wissensvermittlung bis zu hoch differenzierten, strategisch anspruchsvollen, organisationsübergreifenden Multi-stakeholder- Lerninterventionen reichen (Deiser 1998).

Stufe 1: Standardisiertes Lernen

Hier erfolgt Lernen nach dem traditionellen universitären Modell von Wissensvermittlung. Die Verbindung zum jeweiligen Unternehmenskontext findet nicht oder nur zufällig statt. Dieses standardisierte Lernmodell hat seine Berechtigung überall da, wo es um generelle, allgemeingültige Themen geht, die jenseits von spezifischen Rahmenbedingungen existieren. Die Übersetzung des Wissens in organisationsspezifisches Handeln (Transfer) wird nicht geleistet bzw. ist Sache der Teilnehmer.

Stufe 2: Maßgeschneidertes Lernen

In Stufe 2 werden die Inhalte und das Design der Lernveranstaltungen speziell auf die spezifischen Bedürfnisse der Organisation abgestimmt. Um dies zu gewährleisten, finden Seminare unternehmensintern mit im Vorfeld sorgfältig ausgewählten Zielgruppen statt. Die Lernarbeit erfolgt oft im Rahmen von realen Teams, etwa mit bestehenden Abteilungen oder Projektgruppen, die dadurch allgemein arbeitsfähiger werden und so die Früchte ihrer Lernerfahrungen dann unmittelbar in ihrer Arbeit umsetzen können.

Stufe 3: Verknüpfung mit internen Change-Initiativen

Auf Stufe 3 wird Lernen systematisch mit der Implementation organisatorischen Wandels verknüpft. Lernen dient nicht mehr nur der Qualifikation oder der Verbesserung der Zusammenarbeit; es geht auch und vor allem darum, dass Stakeholder sich diskursiv und reflexiv mit der Umsetzung organisationsrelevanter Veränderungsprozesse befassen. Anders als bei Stufe 1 und 2 steht nun die Verbindung zum Organisationskontext im Mittelpunkt der Lernarchitektur. Die kognitiven und sozialen Lernziele werden direkt von den Implementationsanforderungen der Change-Projekte abgeleitet, und die im Rahmen der Lernveranstaltungen gemachten Einsichten werden aktiv an die Organisation rückgekoppelt. Dies erfordert die Einrichtung einer größeren «Lernorganisation», die bewusst strukturelle Mechanismen für die Steuerung der Feedforward- und Feedbackprozesse vorsieht. Dies weitet den Kreis der mit Lernen befassten bzw. von Lernprozessen direkt betroffenen Funktionen auf das Linienmanagement der Organisation aus.

Stufe 4: Verknüpfung mit strategischen Geschäftsinitiativen

In dieser Stufe ist die Lernarchitektur nicht nur darauf angelegt, strukturellen und kulturellen Wandel zu interpretieren und zu implementieren, sondern darüber hinaus auch konkrete Geschäftsprobleme des Unternehmens zu lösen. Lernen findet in Form von Business-Projekten statt, die nach didaktischen Gesichtspunkten strukturiert sind, und die sämtliche Aspekte der Geschäftstätigkeit eines Unternehmens, wie z. B. Strategieentwicklung, Reorganisation, Geschäftsprozessoptimierung, Produktentwicklung oder die Erschließung neuer Geschäftsfelder umfassen können. Der Unterschied zu „normalem“ Projektmanagement besteht in der didaktischen Strukturierung des Alltagshandelns, d. h. einer Verknüpfung der Projektarbeit mit kognitiven und sozialen just-in-time Lernprozessen, die nicht nur die Qualität der Projektergebnisse erhöhen, sondern generell die Wettbewerbsfähigkeit der gesamten Organisation nachhaltig positiv beeinflussen.

Stufe 5: Verknüpfung mit organisationsübergreifendem Partnering

In der letzten Stufe geht es schließlich nicht nur um die interne Kompetenzentwicklung des Unternehmens, sondern um das strategische Management der Branchenspielregeln unter aktiver Einbindung der relevanten Stakeholder des organisationsübergreifenden Value Webs (Kunden, Lieferanten, Allianzen, Regulatoren, sogar Mitbewerber). Die Herausforderung von Stufe 5 besteht dabei nicht so sehr in der Verknüpfung von Lernen und Tun (das leistet bereits Stufe 4), sondern in der strategisch klugen Bestimmung der Themen, die in die unternehmensübergreifende Lernarchitektur eingespeist werden sollen, sowie im sensiblen Management des Partnerings mit Systemen, die nicht hierarchisch kontrollierbar sind. Da dieses interorganisationale Lernen die Einrichtung von den Lernprozess unterstützenden Strukturen und Mechanismen bei allen beteiligten Akteuren verlangt, kann Stufe 5 nur im Rahmen einer organisationsübergreifenden win-win-Architektur funktionieren. Dies setzt auch eine gewisse Einsicht der Partner in den Nutzen des Lernmodells voraus.

Die fünf Stufen sind nicht als gesonderte, sich gegenseitig ausschließende Lerninterventionen zu verstehen. Eine ganzheitliche Lernarchitektur enthält das gesamte Portfolio, wobei in der Regel die jeweils niedrigeren Stufen in den höheren Stufen enthalten sind. Abbildung 1 fasst das Modell nochmals übersichtlich zusammen. Dabei wird auch deutlich, dass die Komplexität des vom Lernen betroffenen Stakeholderuniversums sowie die Komplexität des Anbietermanagements mit jeder Stufe höher werden.

Das Modell macht deutlich, dass der strategische Nutzen für Organisationen mit jeder Komplexitätsstufe der Lernintervention zunimmt. Dies bedeutet nicht, dass standardisiertes Lernen a priori „schlechter“ einzuschätzen wäre, als die komplexeren Stufen. Stufe 1 ist angemessen und effektiv, wenn es um kontextunabhängige Kompetenzen, wie etwa Sprachen, IT-Kompetenz, oder technisches Expertenwissen geht. Aber wenn es um Managementausbildung geht – und dies ist der am heißesten umkämpfte, weil profitabelste, Markt universitärer Anbieter – führt die Trennung vom jeweiligen organisatorischen Kontext zu massiven Transferproblemen, die die Lerninterventionen weitgehend wirkungslos machen.

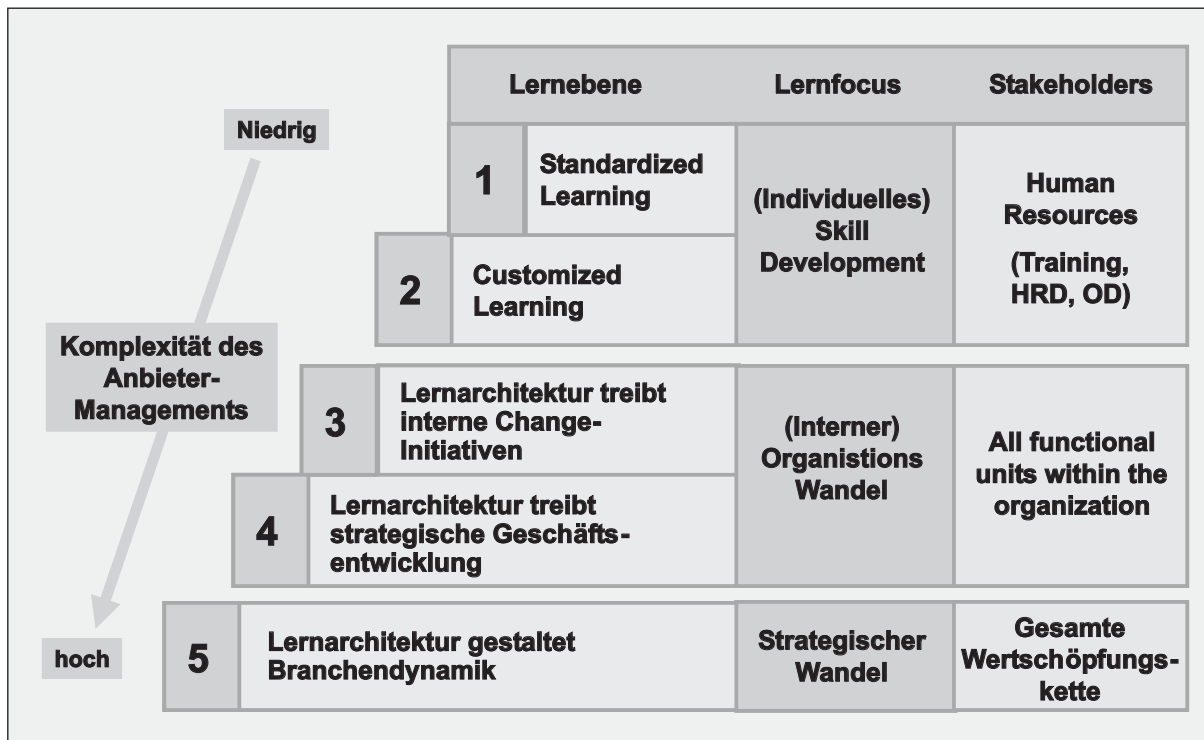


Abbildung 1:
Ein 5-stufiges Modell von Lerninterventionen (Deiser 1998)

Das traditionelle universitäre Lernverständnis fokussiert auf die Vermittlung von (akademischem) Wissen und dem analytisch-kritischen Umgang mit demselben. Handlungsfähigkeit in komplexen sozialen und politischen Organisationskontexten erfordert aber weit mehr. Fast wichtiger als Wissen sind emotionale Intelligenz (und die damit einhergehende Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Kooperationsfähigkeit), soziale Kompetenz (zunehmend auch in immer virtueller werdenden Beziehungsnetzwerken), politische Sensibilität und die Fähigkeit zum Umgang mit politischen Prozessen, ethische Verantwortung sowie allgemeine Handlungskompetenz in unsicheren und mehrdeutigen Situationen, also der Mut zum Risiko. Erst wenn Managementwissen in diese umfassenderen Kompetenzfelder systematisch eingebunden wird, kann es sich in komplexen Organisationen wirksam, sinnvoll und verantwortlich realisieren. Universitäten fehlt aber weitgehend die Kompetenz, diesen Verwertungszusammenhang von Wissen systematisch zu reflektieren und zu steuern.

Aber es ist nicht nur die Beschränkung auf die kognitiv-analytische Dimension des Lernens, die den Kompetenzentwicklungsanforderungen von komplexen Organisationen nicht genügt. Ein zweiter, ebenso wichtiger Faktor ist die bereits erwähnte Beschränkung von universitärer Lehre auf die Qualifikation von Individuen, ohne die vielfachen Systemzusammenhänge, in die das Individuum eingebettet ist, als ebenso wichtige, wenn nicht sogar wichtigere Dimension des Lernsystems zu begreifen. Resultat dieser verkürzten Systemperspektive ist eine Sisyphusarbeit am Subjekt, die an den eigentlichen Lernherausforderungen der Organisation vorbeigeht und diese nicht wirklich adressiert. Damit Lerninterventionen Relevanz und organisatorischen „Sinn“ gewinnen, muss der organisa-

torisch-strategische Kontext, der die Möglichkeiten und Beschränkungen individuellen Handelns bestimmt, selbst als Lernsystem definiert, ernst genommen und entsprechend didaktisch strukturiert werden.

Dies klingt – und ist – anspruchsvoll und definiert unser traditionelles Lernverständnis neu. Das traditionell-hierarchische Setting, in dem wissende Experten unwissende Studenten „unterrichten“, macht in diesem Zusammenhang nur mehr in sehr spezifischen Kontexten Sinn – nämlich dort, wo Fachwissen gelernt und reflektiert werden soll. Und selbst in diesem Bereich nimmt ein „situative embedded Learning“ gegenüber der aus dem Kontext abstrahierten „Lehrveranstaltung“ einen immer wichtigeren Stellenwert ein (Brown et al. 1989). Hier passiert Lernen nicht im Klassenzimmer, sondern on the job, und es ist nicht hierarchisch, sondern als vernetzte, didaktisch-strategisch halbstrukturierte Lernarchitektur (etwa im Rahmen von Communities of Practice) konzipiert.

Unternehmen erwarten von Lerninterventionen Business Impact, d. h. eine nachhaltige Stärkung und Sicherung ihrer Wettbewerbsposition. Wie wir gesehen haben, ist dieser Impact nur im Zusammenhang mit einem ganzheitlicheren Lernverständnis zu leisten, das die traditionelle Fokussierung auf einen kognitiv-analytisch verkürzten Wissensbegriff und einen individualistisch verkürzten Systembegriff überwindet und auch andere Kompetenzfelder und komplexere Systeminterventionen umfasst.

Fachkompetenz wird im Lichte dieser Perspektive nur mehr eine von vielen Anforderungen an Anbieter, die versprechen, das Lernproblem von Unternehmen zu adressieren. Business Acumen – d. h. ein grundlegendes Verständnis der strategisch-organisationalen Dynamik des Klientensystems –, klassische Beratungskompetenz und politische Moderationsfähigkeit werden ebenso wichtig, wie die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich im Sinne einer langfristigen Entwicklungs- und Lernpartnerschaft auf die Idiosynkrasien der jeweiligen Organisation tief und ernsthaft einzulassen.

Die historisch gewachsenen und tradierten Kernkompetenzen von Universitäten sind mit diesem anspruchsvollen Anforderungsprofil schwer in Einklang zu bringen. Kommunikative Didaktik, praktisches Arbeiten mit und an komplexen dynamischen Klientensystemen, pragmatischer und von partikularen strategischen Interessen geleiteter Lernbedarf, langfristiges und auf sprunghafte Bedürfnislagen abgestimmtes Kundenbeziehungsmanagement – all dies ist nicht gerade die Stärke von Universitäten. Dies hat viele Gründe. Die Sozialisation von Universitätsprofessoren erfolgt in aller Regel nicht in Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Außenwelt, sondern ist ein weitgehend in sich geschlossener „esoterischer“ Prozess. Die meisten Professoren haben das Ausbildungssystem seit der Volksschule nie verlassen. Universitäre Anreizsysteme und professorale Karriereelogik sind im Wesentlichen forschungsergebnisorientiert und berücksichtigen kaum didaktische und beraterische Kompetenz. Die wenigen Professoren, die von ihrer kommunikativen Kompetenz her geeignet sind, mit anspruchsvollen und praxisreflektierten Erwachsenen dialogisch zu arbeiten, werden von Unternehmen lieber als Einzelexperten engagiert, institutionelle Kooperationen werden in der Regel vermieden.

Dies heißt nicht, dass die Universitäten nichts zur Bewältigung der Lernherausforderungen großer Organisationen beitragen können, sofern sie sich auf ihre Stärken besinnen und nicht auf ein Bildungsmonopol bestehen. Nach wie vor sind Universitäten die Heimat konzeptionellen Denkens und fundamentaler Reflexion – etwas, das auch in den größten Beratungsfirmen in dieser Tiefe und Konsequenz nicht geleistet werden kann. Aber es gilt anzuerkennen, dass es neben den akademischen Spielregeln von Wissensgenerierung, Wissensvermittlung und Wissensverwertung auch andere, praktische gibt, die notwendigerweise anders organisiert sind, und die mitunter diametral zu Organisationsprinzipien und Werten der Scientific Community stehen.

Wollen Universitäten einen relevanten Beitrag zur Bewältigung der immer komplexer werdenden Lernherausforderungen der Wirtschaft leisten, müssen sie also vor allem zuerst einmal selbst lernen. Neben gewaltigen strukturellen und kulturellen Transformationsaufgaben geht es dabei unter anderem darum,

1. das erforderliche Kompetenzportfolio zur Abdeckung des oben skizzierten „relevanten Lernuniversums“ zu verstehen (von dem „Wissen“ nur ein kleiner Teil ist);
2. in Besinnung auf die universitäre Kernkompetenz (Forschung, Reflexion, Interpretation, etc.) den innerhalb dieses Portfolios möglichen eigenen Beitrag realistisch zu definieren;
3. an der Entwicklung und Schärfung dieser differenzierenden Kompetenzen nachhaltig zu arbeiten und – vor allem –
4. in der Erkenntnis der Beschränktheit des eigenen Beitrags nachhaltige Partnerschaften mit komplementären Kompetenzträgern (z. B. mit Consultingunternehmen, außeruniversitären Expertennetzwerken etc.) einzugehen.

In anderen Worten: Im Lichte eines erweiterten Verständnisses von Kompetenzentwicklung, bei dem der (kontextspezifische) praktische und normative Diskurs Vorrang vor dem (kontextunabhängigen) theoretischen hat, stehen Universitäten vor der Herausforderung, sich ihrer Stärken bewusster zu werden und ihre Identität und Kernkompetenz im Rahmen eines Netzwerks von komplementären Anbietern aus dem nicht-universitären Bereich neu zu definieren.

Literatur

- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18/1989, S. 32-42.
- Deiser, R. (1998). Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 1/1998, S. 36-49.