Rainer Helmig

Erwachsenenpädagogische Verantwortung bei der Interpretation und Deutung empirischer Befunde für wissensbasierte Bildungsbedarfsanalysen

Bildungsbedarfsanalysen erscheinen oft in einem Bild des „Vergleichens" von definierbaren Soll- und gemessenen Ist-Werten. Dadurch entsteht meist der Eindruck von Defiziten. Je nach Anlage einer Bedarfsanalyse wird damit in besonderer Weise die Frage nach der Verarbeitung und Verwertung des empirischen Datenmaterials gestellt, insbesondere bei der Interpretation und Deutung der erhobenen Befunde bei qualitativ angelegten Untersuchungen. Wissensbasierte Untersuchungen stützen sich auf Ereignisverläufe von Lern- und Arbeitsprozessen, ihre kognitiven und sozialen Verlaufshandlungen. Hieraus resultiert deshalb eine besondere Verantwortung bei der Deutungsarbeit, der Interpretation und Auswertung der Daten.

1. Wissensprozesse

Wissensprozesse und erwachsenenpädagogisches Handeln sind zwei eng miteinander verbundene Prozesse, deren Verknüpfung in der besonderen Art und Weise ihrer Gestaltung liegt. Diese Gestaltung unterliegt klarer, jedoch komplexer Handlungsmuster, die ein hohes Maß an Professionalität und Können erfordern. Ihre Beschreibung und systematische Darstellung machen es notwendig, in besonderer Weise und mit hoher Verantwortung die individualisierbaren Erkenntnisse der Handelnden herauszuarbeiten. Anhand eigener exemplarischer Untersuchungen und der Systematisierung der empirischen Vorgehensweisen konnte festgestellt werden, dass die Qualität der Endergebnisse durchgeführter Untersuchungen von Bildungsbedarfsanalysen maßgeblich von der verantwortungsbewussten Darstellung der Aktivitäten und individualisierten Handlungen der Untersuchungsmitwirkenden abhing.

Wissensbasierte und auf Wissen orientierte Untersuchungen müssen auf geeignete Weise das Codifizierungsverhalten der Untersuchungspersonen so beeinflussen, dass die gewonnenen Daten prinzipiell den Anforderungen an Objektivität genügen können. Ich gehe demnach davon aus, dass bei der Umsetzung von Explorationsprozessen in empirischen Untersuchungen aller Art die Qualität der codifizierten Wissenselemente von herausragender Bedeutung sind.

2. Methodologische Betrachtung

Wissensbasierte Bildungsbedarfsanalysen orientieren sich an den Wissens*handlungen*, den Handlungen zum Erwerb, der Festigung und Bewahrung, der Bewertung, der Entwicklung, der Identifikation, der Nutzung und Verteilung. Das erfordert eine gewisse Nähe zu diesen Handlungen und damit auch gleichzeitig eine Nähe zu den Beteiligten. Diese „Nähe" zu den Ereignisverläufen und die zeitnahe Interpretation und ggf. die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse sind von herausragender Bedeutung. Das möchte ich folgendermaßen begründen:

- Ereignisse und deren Verläufe sind im organisationalen und lernbezogenen Kontext und unter Berücksichtigung beabsichtigter Veränderungen in der Regel Unikate und sehr von den *Beobachtungsvorgängen* (absichtliche, planvolle und selektive Wahrnehmungen) abhängig. Wissenschaftlich betrachtet heißt das, dass Beobachtungen dann grundsätzlich methodisch strukturierte und auch vorgenommene, d. h. reproduzierbare Beobachtungen sind. Dieser Standpunkt impliziert also eine sowohl subjektorientierte als auch sach- und handlungsorientierte Intention, die ohne diese „Nähe" nicht gegeben ist.
- Reorganisations- und Veränderungsprozesse sind in ihrem Wesen – auch oder gerade in Lernprozessen– immer intrasubjektive Phänomene. Alle Veränderungsmöglichkeiten müssen für das Individuum einen persönlichen Sinn machen, und das geht nur über Interpretation und Deutung. Etwas hat nur dann einen Sinn, wenn ich es für mich so interpretieren kann, dass es dann handlungsstimulierend, handlungsleitend und handlungsregulierend ist. Interpretation heißt dann, *„zwischen* die Wahrnehmungen und Wahrnehmungsmuster zu *treten*" und dazu muss ich mich im Sach- und Personenbezug aufhalten und bewegen. Dies verlangt neben der sachlichen Betrachtung der Realitäten auch ein gewisses Maß an der Fähigkeit zum Dissoziieren, zu einem neben das Ereignis Treten, um die dort stattfindenden Ereignisse und Gegebenheiten überhaupt interpretieren zu können.
- Die Deutung und Interpretation in der empirischen Arbeit nutzt maßgeblich explizites und codifiziertes Wissen der Individuen sowie deren Strategien, und das ist ein schwieriger Themenkomplex, der gegenwärtig pädagogisch und psychologisch noch zu wenig erforscht und ausgearbeitet ist. Darüber gibt es einige spezifische, wenngleich aber noch zu wenige Fallstudien aus betriebswirtschaftlicher Forschung (Wiegand, Schön, Neumann). Codifizierung von Wissen unterliegt strategischen Mustern der Individuen und ist maßgeblich mit einer Identifikationsabsicht, einer Art Commitment, verknüpft und immer in einen größeren sozialen Rahmen eingebettet, der wiederum nicht nur von Einzelindividuen, also lernenden Personen abhängig ist und nicht nur durch individuelles Verhalten bestimmt ist. In Interviews wird nicht selten a priori ein hohes Maß an Codifizierungsbereitschaft der Interviewten vorausgesetzt, was leider oft nicht der Fall und zudem nicht exakt bestimmbar ist. Allein die Unterstellung einer hohen Bereitschaft, umfassend wahrheitsgemäße und bedeutungsvolle Aussagen durch die Befragten zu treffen, ist bei qualitativen Vorgehensweisen ein nicht zu unterschätzendes Fehlerproblem. Nicht selten treten in Interviews Fragen nach der Kommunikationsba-

sis und somit zum gegenseitigen Verständnis auf. Auch das ist in qualitativ angelegten Interviews, vor allem für die Bewertung der Ergebnisse nicht unkompliziert.

- In einer Vielzahl von Fällen liegt überwiegend die Form einer Wissens-Organisation nach dem *business-prozessorientierten Typ* (Donoghue, Harris, Weitzman) vor, die Lernverhalten und Individualität der Menschen einerseits fördert und aktiviert, aber nicht optimal den kulturellen und sozialen Rahmen bieten kann, um dies umzusetzen. In diesem Organisationsmodell werden wiederholbare und standardisierte Aufgaben und Methoden umgesetzt und angewendet, wobei allgemeine und konkret fixierte Ziele gleichermaßen angesteuert werden. Dieses Modell kann entweder *transaktionsorientiert* (geringe Ermessensspielräume) oder *integrationsorientiert* (best practice, costumer relation management, hohe Ermessensspielräume) charakterisiert sein. Das Lernen dabei ist im Wesentlichen auf *Integration* ausgerichtet.

Mit der *Diversifikation* von Strukturen ergeben sich für die Interpretationsmethodik folgende Zugänge:

1. Führungskräfte und Multiplikatoren haben in hierarchischen Unternehmensstrukturen eine *Wächterfunktion*, die eine sowohl für die Inhalte der Tätigkeiten als auch für die Ausführungsregulation sowie auch das Lernen im Prozess der Arbeit eine entscheidende Funktion besitzt. Ihr kommen neben den motivationalen Komponenten vornehmlich auch gegenstandsbezogene, gestaltungsorientierende und methodische Funktionen zu. Untersuchungen in Japan und den USA (NONAKA, 2000) belegen, das diese Wissenswächter Lern- und Entscheidungsprozesse befördern oder blockieren und eine Entgrenzung der Arbeits- und Lernprozesse weitestgehend erschweren können. Bei einer sehr starken horizontalen Gliederung (Diversifikation) der Ebenen einer Unternehmung werden diese Wächterfunktionen verstärkt bzw. ggf. auch potenziert, nicht selten verselbständigen (erhöhen!) sich deren Wirkungen. Diese Funktionen sind oft sehr manifestiert und beharrend. Derartige Strukturen wirken erschwerend auf die Gewinnung und Auswertung von Untersuchungsdaten.
2. Nicht selten ist eine solche Nebeneinanderaufstellung von Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen ein Hemmnis für den Weitertransport von Unternehmensinformationen an die nächst tiefer befindliche Ausführungsebene.
3. Ich vertrete die offene Auffassung, dass in Lern- und Organisationsprozessen sowohl *das Führen von Menschen als auch das Erlernen spezifischer Tätigkeiten sowie der individuelle Aneignungsprozess von Wissen immer LERNEN ist.* Der hier gemeinte Aneigungsprozess von Wissen *bildet Veränderungswirklichkeiten ab*. Er ist subjektrelativ, kontextspezifisch und personengebunden. Der Bedarf an Wissensaneignung und demnach auch nach Veränderungen *bildet Veränderungsmöglichkeiten ab*. Es ist ein Prozess, der am qualitativen und qualitativen Zustand von Wissen orientiert ist, an explizite Aussagen gebunden ist, intrapersonal verankert und auf Zuwachs und Harmonisierung ausgerichtet ist, auf kognitiven Ausgleich focussiert ist. Das setzt jedoch eine relativ genaue Kenntnis von *Bedarf*

voraus. Das ist schwieriger als meist angenommen wird, denn Bedarfsuntersuchungen bilden in sehr vielen Fällen immer Defizite im *Ist* bei den Mitarbeitern ab. Dass dies eine oft einseitige Betrachtung ist, beweisen Untersuchungen von SCHMID (Innovationsforschung) und Güldenberg, Willke, Baecker, v. Krogh u. a. (systemische Wissenskonzepte), wonach sich Lern- und Veränderungsbedarf vornehmlich in der Wissensverteilung offenbart und nicht in der Tätigkeit selbst. Das heißt, dass Bedarfsstrukturen z. B. bereits in der Phase der Disposition von Tätigkeiten, also bei der Planung und Koordination entstehen und definiert werden müssen. Das wiederum ist ein sehr aufwendiges Unterfangen, weil es auch hier wieder strukturelles Handeln einer Organisation als Ganzes und das der Menschen als Individuen ist.

4. Veränderungsprozesse, das Lernen und der Prozess jeglicher Wissensaneignung sind kontextualisiert (Nonaka) und somit problematisierbar. Diese Problematisierbarkeit schließt dann eine Art Strittigkeit ein, die zu produktiven Lösungsansätzen für Entscheidungen über wesentliche Veränderungen führen kann. Das heißt, dass für den gewünschten Erfolg bei der Erfüllung von gesetzten Zielen immer die Rahmenbedingungen einer Organisation bestimmend sind, wenn dabei unterstellt wird, das prinzipielle Lernfähigkeit vorausgesetzt werden kann. Für die Interpretationsarbeit ist demnach die Erfassung und hinreichende Beschreibung des Kontextes, in den das Problem eingebettet ist, notwendig und unabdinglich, und das ist maßgeblich von der Verteilung der Wissensressourcen in den jeweiligen Hierarchieebenen abhängig (Arbeitsteilung, Kooperation). Kontexte dieser Art haben eine interne und eine externe Komponente.
5. Die bei der weiteren Aufgabenverteilung nach unteren Hierarchieebenen erfolgenden Schritte sind meist dadurch gekennzeichnet, dass Wissen verschüttet bzw. kommunikativ modifiziert wird. Informationen gehen verloren oder werden in einem anderen Kontext weiter gegeben.

Nach Probst wird empfohlen, bei der fallspezifischen Erfassung und Analyse von Ereignisdaten folgendermaßen vorzugehen:

Ereignisdarstellung und wesentliche Beschreibung der Merkmale der Ereignisqualität aus der Sicht der *Ausübung einer spezifischen Tätigkeit.*

Divergierende Analyse der Ereignisse 1 … n unter *Herausstellung idealtypischer Merkmale und Eigenschaften.* Idealtypische Merkmale für Tätigkeiten sind beispielsweise die Wiederholbarkeit, Gebundenheit an Raum und Zeit.

Konvergierende Synthese der so gewonnenen Erkenntnisse mit dem Ergebnis wesentlicher Aussagen über *mögliche Interventionen im Kontext der Tätigkeitsausübung* (dabei erfolgt eine Wissensbewahrung durch Selektion).

Die Interventionstätigkeit spielt eine zentrale Funktion in diesem Konzept, da hier nicht nur eine „äußere“ Intervention organisationaler Strukturen gemeint ist, sondern ein

persönliches und auf sich selbst bezogenes Intervenieren und die Regulation eigener Handlungen im Tätigkeitskontext eingeschlossen sind. Eine Selektion von Wissen ist für Tätigkeiten enorm wichtig, um sie damit bis zu einem gewissen Grad zu automatisieren und zu instrumentalisieren. Dies setzt einen entscheidenden Lernprozess voraus und trägt zur Manifestation und Bewahrung von Wissen über/für Tätigkeiten bei. Wenn Organisationen das nicht kultivieren, werden alle möglichen Veränderungen, vor allem jene, die von außen hinein getragen werden, zur Bedrohung für die Menschen bzw. als eine solche wahrgenommen. Das wiederum behindert den weiteren Lern-, Führungs- und Arbeitsprozess. Gerade im vorliegenden Fall ist die betriebswirtschaftliche Komponente und die Verschärfung der Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben, zu einem Problem geworden, es hätte aber auch ein anderes Problem sein können.

Beide Analyseformen gehen von einer breit angelegten Beschreibung und detaillierten Dokumentation der Ereignisse aus und münden in einen so genannten *„Fähigkeitenansatz"*, mit dem die grundlegenden Anforderungen an eine Tätigkeit gestellt werden, und das sowohl inhaltlich, methodisch und sozial. Dabei werden Cluster von Fähigkeiten benannt und deklariert, die für spezielle Tätigkeiten erforderlich sind. Die Tätigkeitsbeschreibung spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Fähigkeiten sind auf der einen Seite eine Eingangs- oder Einstiegsgröße, um Arbeit auch tatsächlich ausführen zu können, Dinge, die einem Menschen entweder zugemutet oder auch nicht zugemutet werden können, und sie sind eine Ergebnis- und damit eine Qualitätsgröße, mit der Prozesse gesteuert werden können. Bisherige Annahmen in Organisationen haben diesen Ansatz zu wenig berücksichtigt und damit die Chancen eingeschränkt, den Menschen neben der Prämissenfunktion von Fähigkeiten nun auch eine Lernforderung und die Forderung nach eigener Veränderung abzuringen. Die Fähigkeiten eines Menschen werden somit zunehmend zu Fähigkeiten einer Organisation, eines Unternehmens als Ganzem. Schon allein das zu verstehen und zu akzeptieren, ist eine große Leistung für die Beteiligten.

Nach diesen Fähigkeiten werden die Mitarbeiter ausgewählt, eingesetzt und ggf. qualifiziert. Im Unterschied zu deskriptiven Tätigkeitsansätzen, die vornehmlich Tätigkeitsinhalte beschreiben, wird durch den Focus auf komplexe Fähigkeiten ein grundlegendes Ziel nach *permanentem Lernen und Qualifizierung* von Tätigkeiten gesetzt. Das schließt immanent ein, dass mit den Führungskräften und Mitarbeitern über Ziele gesprochen wird und Ziele auch tatsächlich vereinbart werden müssen. Zielformulierungen haben eine qualitative und eine quantitative Seite. Damit besteht die Möglichkeit der Integration betriebswirtschaftlicher Komponenten für die Umsetzung einer spezifischen Tätigkeit und das nach entsprechender organisationaler *und* persönlicher (individueller) Auseinandersetzung.

Eine *Messung* der Ergebnisse erfolgt dann durch:

- Eine konsequente Benennung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und deren Explikation, wobei die Menschen diese Wirkungskette abbilden und weniger

die Organisation, oder anders gesagt: sowohl das Unternehmen als auch die Menschen darin haben eine Abbildwirkung. Bilder der Wirkung dessen müssen dann nicht einseitig beschrieben werden. Idealerweise entstehen adäquate und vergleichbare Bilder, mit deren Hilfe Veränderungen konsensfähig gemacht werden können.

- Die *indirekte Bewertung der Ergebnisse* (Wissensbasis der Organisation, Interventionen und deren Beschreibung, Übertragungseffekte, konkrete Ergebnisqualitäten). Die indirekte Bewertung bilanziert nicht im herkömmlichen Sinne. Sie beschreibt vor allem einen Denkansatz zu Veränderungsmöglichkeiten und bildet damit Bedarf ab, der sowohl relevant für strategische Veränderungsprozesse als auch individuelle Lernprozesse ist. Im Gegensatz dazu steht in der Praxis oft die direkte Benennung der Bewertungsergebnisse, die nicht selten demotivierende Effekte besitzt, weil sie oft sehr persönliche Defizite beschreibt. Die Konnotation des Begriffs „Defizit" ist dabei nicht zu unterschätzen, da diese immer das Potenzial von Kontraproduktivität in sich birgt. Es ist im Übrigen ohnehin schwierig und nach wie vor auch wissenschaftlich schwer zu untersetzen, in welcher Weise Defizite eine Wirkung auf kompetentes Handeln der Menschen haben.

3. Fazit

Erwachsenenpädagogische Verantwortung erwächst allein aus der Tatsache, dass Bedarfsanalysen und Forschungsleistungen in Bezug auf Bedarfe immer am Handeln der Subjekte orientiert sind. Das subjektive Handeln und das Antizipieren der Ergebnisse implizieren Vertrauen in das Vorgehen der Wissenschaftler und Praktiker. Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand ist immer auch eine „Nähe" zu den Subjekten und das in Form produktiver, kommunikativer und ergebnisorientierter Aktivitäten.

Literatur

Argyris, C. (2000): The Inner Contradictions of Rigorous Research. New York

Argyris, C./Schön, D. (1999): Organizational Learning. London

Baecker, D. (2001): Organisation und Management. Berlin

Dougherty, D. (1998): Organization for innovation. In: Handbook of organizational studies. London, S. 424–439

Nonaka, I. (1997): The Knowledge-Creating Company. Boston

Probst, G. (2003): Wissen managen. Wiesbaden

Schön, D. (2001): Reflective Practitioner. New York