

Die epistemologische Wende der Berufsbildung – ein Plädoyer



ROLF ARNOLD
Prof. Dr. Dr. h.c., Fachbereich
Sozialwissenschaften,
TU Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de

Nicht erst die Corona-Krise, auch bereits die Erfahrungen mit den sogenannten disruptiven Innovationen haben die Qualifikationsdebatten zu der Frage geführt, wie die verantwortlichen betrieblichen Akteure in ihrer Fähigkeit gestärkt werden können, das Neue und Überraschende »frisch« und auch losgelöst von den eigenen Erfahrungen und Kompetenzen zu beurteilen und zu gestalten. Der Beitrag plädiert für eine deutliche Stärkung dieser Schlüsselqualifikation.

Was im Innen nicht ist, kann auch im Außen nicht sein

Gerade in disruptiven Lagen nutzen Menschen einen Überlebensmechanismus der menschlichen Kognition, das Neue stets zunächst mithilfe der alten und bewährten Muster des Denkens, Fühlens und Handelns zu »begreifen«. Sie beurteilen das Neue mit seinen noch unbekanntem Möglichkeiten zunächst durch die Brille des Vertrauten. So ist es zu erklären, dass die ersten Autos nach der Erfindung des Motors noch nach dem Vorbild der Kutschen konstruiert wurden, und auch die ersten Filme folgten mit fest installierter Kamera noch der Dramaturgie des Theatergeschehens. Auch die Möglichkeiten des virtuellen Lernens (im virtual classroom) und Kooperierens (im Homeoffice in virtuellen Teams) »suchen« noch nach den ihnen gemäßen – wahrhaft innovativen – bildungspolitischen und arbeitsorganisatorischen Formen.

Die Antwort: Der reflexible Mensch

Als die für das Überleben von Organisationen zentrale Frage rückt mehr und mehr die Persönlichkeitsentwicklung der verantwortlichen Akteure in den Vordergrund – ein Fokus, der nicht vollständig neu ist und auf Stichwortgeber der reformpädagogischen Debatten wie GEORG KERSCHENSTEINER oder auch – in unserer Zeit – MICHAEL BRATER (vgl. BRATER u. a. 2011) zurückgreifen kann. Nicht nur in Anbetracht spektakulärer Firmenzusammenbrüche (z. B. Kodak, Nokia) fragten sich zuletzt zahlreiche Unternehmen: »Haben wir tatsächlich die richtigen Fach- und Führungskräfte? Honorieren wir bei deren Auswahl bloß angepasstes bzw. erwartungsgemäßes Denken und Tun oder legen wir auch auf abweichendes – musterbrechendes – Verhalten Wert?« Im Kern schließlich landete man bei der zentralen Problemstellung, die da lautet: Wie können wir erreichen,

dass sich unsere Fach- und Führungskräfte die Welt nicht bloß so vorstellen, wie sie dies gelernt haben und aushalten können, sondern auch so, dass sie selbst es sind, die bisherige Lösungen kontinuierlich angreifen (vgl. SCHARMER 2009)? Die dabei zum Tragen kommenden Kompetenzen unterscheiden sich grundlegend von der Fach-Expertise, auf die bislang bei der Rekrutierung und Entwicklung des Nachwuchses vorrangig Wert gelegt wurde. Dieser erweiterte Blick auf die Persönlichkeit kann eine neue Sicht auf die Produkte und Prozesse ebenso wie auf die Mitarbeiterschaft und Kundschaft sowie die Art der Beziehung zu diesen entstehen lassen. Gleichzeitig wandelt sich das Selbstverständnis derer, die für die fachliche Produktgestaltung, Dienstleistung oder Problemlösung Verantwortung tragen. Sie verstehen sich nicht mehr in erster Linie als Fachspezialisten, denen es um die fachlich exakte Problembearbeitung geht; sie wissen zugleich um die soziale Dimension ihres Handelns und orientieren sich an der Zufriedenheit der Adressaten/Adressatinnen und Nutzer/-innen.

Sicherlich: Fach- und Führungskräfte benötigen eine sachbezogene Expertise und auch Kenntnisse über den gelingenden Umgang mit sozialen Systemen. Als entscheidender Aspekt einer gelingenden Kooperation erwies sich jedoch eine Flexibilität im Umgang mit sich selbst und der Welt, wie sie der amerikanische Sozialphilosoph RICHARD SENNETT als Anforderung an den »flexiblen Menschen« (SENNETT 1998) beschrieb. Neuere Beiträge sprechen vom »re-flexiblen Menschen« und berühren damit die epistemologische Dimension, bei der der Akteur

»(...) um die selbsterfüllende Kraft seiner Gewohnheiten und der eigene[n] Traditions- und Routineverhaftung (weiß). Er ist sich auch der Tatsache bewusst, dass diese ihn immer wieder dazu verführen, an seinen Gewissheiten festzuhalten und sich die Zukunft auf der Basis der eigenen Erfahrungen zu konstruieren, wodurch er dazu beiträgt, dass auch die Zukunft mehr

oder weniger so bleibt, wie die Vergangenheit bereits gewesen ist« (ARNOLD 2017, S. 16).

Diese Selbsteinsicht stellt die Basis jeder achtsamen Gestaltung des Neuen dar. Reflexible Mitarbeiter/-innen sind in der Lage, sich die Zukunft auch in anderer Weise vorzustellen, als ihr dies ihre eigenen Erfahrungen und ihr angehäuftes Wissen einflüstern. Ihre Fähigkeit zur Achtsamkeit führt diese Mitarbeitenden immer wieder in eine Reflexionsschleife und das Bemühen, die vermeintlich vertraute Welt in neuer Weise, d. h. mit neuen – dem bisherigen Blick verborgenen – Potenzialen, in Erscheinung treten zu lassen. Angesichts solcher reflexiblen Kompetenzen rücken in den Debatten mehr und mehr epistemologische, d. h. erkenntnistheoretische, Überlegungen in den Vordergrund (vgl. MATURANA 1982). Diese nehmen die Art und Weise der Wirklichkeitskonzepte und Wahrnehmungsroutinen der Akteure des betrieblichen Geschehens in den Blick, rekonstruieren die inneren Bilder von Beziehung und Kooperation sowie von Führung und Organisation und untersuchen die Frage, inwieweit solche inneren Bilder die Entscheidungen und Reaktionsformen der Verantwortlichen oft deutlicher bestimmen als nüchterne Betrachtung und sachgemäße Argumentation.

Auf dem Weg zur epistemologischen Lernkultur

In diesem Sinne verweist der Blickwinkel von SENGE u. a. (2005), der die »Presence«, was so viel wie »Achtsamkeit« bedeutet, zum Herzstück jeglicher Führungskompetenz aufwertet, auf die Bedeutung einer beobachtertheoretischen Selbstreflexion im Sinne einer angewandten Erkenntnistheorie (vgl. SENGE u. a. 2008). Der Fokus der Betrachtung löst sich dabei von der Frage, was Betriebe oder Organisationen tatsächlich »sind« und wie sie funktionieren, und wendet sich im Kern der Frage zu, wie die verantwortlichen Akteure gewohnt sind, das Betriebliche zu deuten und zu denken und welche Möglichkeiten sie dadurch sehen oder übersehen (vgl. ARNOLD 2018b).

Die Frage »How do we know what we know?« markiert dabei den Weg einer Schlüsselqualifizierung (vgl. LANGEMEYER 2015, S.19) mit dem Ziel, sich in neuer und resonanter Weise aufeinander beziehen und miteinander umgehen zu können. Es geht diesem epistemologisch begründeten Umgang mit den eigenen Beobachtungen um die Reflexion und Relativierung gewohnter Denk-, Seins- und Kooperationsmuster. Diese werden – gerade in Zeiten des beschleunigten disruptiven Wandels – zum Ansatzpunkt jeglicher Veränderung; sie markieren den Kern der Debatten um die Agilität des Umgangs mit Anforderungen. Agiles Denken, Fühlen und Handeln müssen selbst einer disruptiven Logik folgen. Dies bedeutet, dass die betrieblichen Akteure sich mehr und mehr darin üben müssen, nicht im Neuen stets das Alte zu

sehen bzw. die Zukunft mit den Mitteln der Vergangenheit erschließen zu wollen (und dadurch zu verpassen).

Die Rede ist in diesem Zusammenhang auch von »disruptive personality types« (SNYDER 2010), um die Persönlichkeitsaspekte bei Mitarbeitenden (insbesondere Führungskräften) in den Blick zu rücken, die mit solch extremen Veränderungsschüben besser zurecht kommen, diese gestalten oder gar auslösen können. Vielfach fällt in solchen Unternehmen der Satz: »Wir müssen uns beständig selbst disruptiv angreifen, sonst greifen uns die anderen an!« Plädiert wird auch für ein »disruptive thinking« (VON MUTIUS 2017), womit eine Art, die Welt und sich selbst zu sehen, gemeint ist, die sich nicht rückwärtsgewandt an Standards der Vergangenheit, sondern an Möglichkeiten der Zukunft zu orientieren vermag.

Gleichzeitig wandeln sich auch die festgefühten Sichtweisen zur Funktion und Aufgabe der betrieblichen Personalentwicklung. Diese beschränkt sich nicht länger darauf, den Unternehmen qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung zu stellen, deren Wissen und Können in erheblichen Teilen meist schon veraltet ist, wenn sie in den Beruf einmünden. Die agile Persönlichkeit ist nicht bloß »flexibel«, wie SENNETT (1998) dies als pauschale Anforderung an den neuen Menschen in Wandlungsprozessen definiert. Sie ist vielmehr kompetent im Umgang mit sich selbst und einer Welt in dynamischen Veränderungen. Ihre Stärke und Orientierungskraft bezieht die agile Persönlichkeit nicht länger aus einmal erreichten Abschlüssen, eingeschlagenen Karrierewegen oder erkämpften Positionen, sondern aus einer inneren Verankerung und Haltung heraus. Entscheidend sind die persönlichen – gewissermaßen außer- bzw. überfachlichen – Fähigkeiten, wie sie in der Schlüsselqualifikationsdebatte seit den späten 1970er Jahren diskutiert werden. Dieses sind die Fähigkeiten

- zum selbstgesteuerten Lernen,
- zur selbstständigen Erschließung, Beurteilung und Nutzung von Wissensquellen,
- zur Gestaltung neuer Anforderungen und Problemlagen,
- zum selbstverantwortlichen und gerechten Handeln,
- zur Veränderung liebgehabter Sichtweisen und Routinen sowie
- zur synergetischen Kommunikation und Kooperation.

Diese Fähigkeiten helfen den Akteuren, sich mit Ungewissheiten so auseinanderzusetzen, dass tragfähige und nachhaltige Lösungen entstehen können. Dafür werden »Möglichkeitenräume« (BAUER 2019, S.113 ff.) eröffnet, welche die Veränderungsanliegen mit der Anschließbarkeit an die durchspürte Lebenspraxis der Akteure verbinden. Eine nachhaltige Transformation eigener Orientierungen und Kompetenzen setzt dabei voraus, dass die Begegnung mit anderen Möglichkeiten emotional bewegend, wenn nicht gar labilisierend gestaltet werden kann. Gleichzeitig kom-

men Wertorientierungen ins Spiel, welche fehlendes Wissen »überbrücken« und »[...] ein Handeln unter Unsicherheit, die aus dem selbstorganisativen Charakter der Welt und ihrer Teilsysteme resultiert, worin Allgemeingültigkeit, Determinismus, Einfachheit und Einheitlichkeit verloren sind, [ermöglichen]. Ohne Werte wären wir handlungsunfähig. [...] Ohne echte emotionale Labilisierung gibt es keinerlei Wertewandel« (ERPENBECK/SAUTER 2018, S. 134 und 145).

Diese Überlegungen verweisen auf die Tatsache, dass eine wirksame Kompetenz- und Wertebildung nicht im Kontext steriler Seminare gelingen kann, in denen philosophisches Wissen und ethische Begründungen dargestellt und reflektiert werden. Werte sind vielmehr unmittelbar mit der emotionalen Grundorientierung der Akteure verwoben und halten sie im Spektrum der Sicht- und Verhaltensweisen, mit denen sie ihre Welt aushalten und gestalten.

Es geht um Werte, die Haltungen tragen

Wertebildung geht somit mit einer emotionalen Transformation der Person einher, wobei sie die Fähigkeiten in sich stärkt, das eigene Ich-Empfinden zurückzustellen und die Voraussetzungen zu optimieren, damit andere Raum gewinnen und ihre Gestaltungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Im Kern geht es dabei um eine Haltung sich selbst und dem Leben gegenüber, für deren Stärkung in der Berufsbildung sowie in der Führungskräftebildung einiges getan, aber auch vieles versäumt werden kann. Bereits Studierende, aber auch Mitarbeitende sollten sich deshalb früh mit folgenden Fragen beschäftigen:

»Who am I? What are my most deeply felt values? Do I have a mission or purpose in my life? Why am I in college? What kind of person do I want to become? What sort of world do I want to help create?« (ASTIN/ASTIN/LINDHOLM 2011, S. 1).

Zahlreichen moralpädagogischen Forschungen der letzten Jahrzehnte ist zu entnehmen, dass Menschen ihre Wertorientierungen bereits im dichten emotionalen Erleben der Kindheit herausbilden (vgl. TESCHMER 2014). Moralentwicklung kann deshalb auch nicht durch Information, Belehrung und Diskurs oder gar Überredung erreicht werden. Ohne eine wirkliche emotionale Resonanz in direkter Begegnung – ähnlich der, welcher wir auch im frühen Erleben ausgesetzt gewesen sind – ist eine nachhaltige Veränderung der Wertorientierungen eher unwahrscheinlich. Um diese emotionale Kontextualisierung einer solchen Transformation zu gewährleisten, ist es nicht nötig, die Akteure selbst in »kritischen Lebensereignissen« anzusprechen und an diesen anzuschließen. Auch die Imaginierung anstehender Veränderungen (in der Berufsrolle, am Arbeitsplatz, in der Partnerschaft usw.) können einen Emotionalisierungseffekt haben. Dabei werden die eigene Ungewissheit oder auch Ausweglosigkeit zum Thema (z. B. bei Krankheit, Verlust)

und die – potenzielle – Erschütterung zum Anknüpfungspunkt, um tiefgreifende Werteklärungen einzuleiten. Epistemologische Lern- und Kooperationskulturen basieren auf den inneren – letztlich auch emotionalen – Fähigkeiten der Akteure, die darüber entscheiden, welche Veränderungen sie anstreben bzw. sich zutrauen können und auszuhalten vermögen. Insbesondere zeitgemäße Führungskräftequalifizierungen bieten Gelegenheiten für Selbstveränderung, lassen sich immer wieder auf eine angeleitete Selbstreflexion ihrer Wirklichkeitskonstruktionen ein und sind in der Lage, es auszuhalten, dass ihnen zentrale Kategorien ihres Tuns fragwürdig werden (»Lernen«, »Führen« etc.). Diese Selbstreflexion ist weitreichend:

»Es spricht viel dafür, dass wir selbst in unseren nüchtern daherkommenden Abwägungen und fachlichen Begründungen uns niemals vollständig von dem lösen können, wie wir die Welt fühlen und uns in ihr bewegen. Die Agilität bleibt dann gewissermaßen in biografisch erworbener Steifheit gefangen. Eine übertriebene Pedanterie oder gar Rigidität ist deshalb bei der Klärung beruflicher Situationen niemals unmittelbarer Ausdruck der druckvollen Anforderung allein. Es gibt vielmehr Raum für persönliche Auslotungen: Die einen reagieren nervös, angespannt und versagensängstlich auf eine druckvolle Situation, die anderen hingegen gelassen und mit Überblick, vielleicht sogar lässig oder nachlässig. Man kann deshalb auch nicht einfach von Agilität reden und diese fordern, ohne die Mechanismen der subjektiven Flexibilisierung im Mindset der Akteure sowie ihre Fähigkeiten zum Umlernen und zur Persönlichkeitsentwicklung mit in den Blick zu nehmen« (ARNOLD 2018 a, S. 142 f.).

Wende zur systemisch-konstruktivistischen Berufsbildung

Für eine epistemologische Lern- und Kooperationskultur ist das Verständnis der Zirkularität, Konstruktivität und Relativität der eigenen Wahrnehmung grundlegend. Eine reflexible Haltung ermöglicht es, Wirkungszusammenhänge zu erkennen und zu transformieren. Dabei müssen Mitarbeitende und Führungskräfte im Gespräch bleiben, zur Partizipation an der Bearbeitung animieren und sich um diese bemühen. Dadurch wächst der kommunikative Anteil in einem Bereich, dessen Selbstverständnis bislang eher ein technologisches gewesen ist. Dies ist ein Kulturbruch, der nicht nur an die beteiligten Führungskräfte, sondern auch an die Fachkräfte neuartige Anforderungen stellt. Auch deren eigener Werdegang und ihr Erleben, aktiv an ihrer Ausbildung, deren Verlauf und Ergebnissen beteiligt zu sein, rücken dadurch in den Blick. Agilität muss nämlich in der eigenen professionellen Entfaltung selbst erlebt und genutzt werden können, um sie als innere Blaupause im Umgang mit Kundschaft und Mitarbeitenden ausdrücken zu können.

Die systemisch-konstruktivistische sowie kompetenzorientierte Berufsbildung scheint vor einer weiteren Wende zu stehen:

Dies ist die Welt eines schubumkehrenden Beobachtens und Denkens. Deren Elemente können hier nur abschließend genannt und kommentiert, aber noch nicht in ihren Theorieelementen detailliert ausgelotet werden:

- Es geht um eine Neufassung und Zentralisierung des Lernbegriffs. Auch die Berufsbildungspraxis muss das Lernen neu denken. Lernen ist kein Nachvollzug, wohl aber Aneignung und Aufbruch. Es geht nicht bloß um die Anpassung an Erklärungsmuster, sondern auch um deren »Brechung«, um neue Deutungsmuster Wirklichkeit werden zu lassen. Diese Fähigkeiten zur Wissenskonstruktion einzuüben und die Gestaltungsfähigkeit (im Sinne der PIAGETSchen Akkomodationskompetenz) der Akteure zu stärken, stellt sich immer deutlicher als der eigentliche Kern eines auf Veränderung vorbereitenden und Veränderung gestaltenden lebenslangen Lernens dar.
- Berufs- und Führungskräftebildung ist Kompetenz- und Identitätsbildung. Sie zielt auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ab. Es genügt längst nicht mehr, eine Technik oder Spezialisierung zu erlernen, vielmehr geht es – entsprechend dem berufspädagogischen Konzept der vollständigen Handlung – auch um fortgeschrittene Formen der Problemlösung und der Selbstveränderung. Es geht dabei um die Selbstwirksamkeit als Kern jeglicher Identitäts- und Kompetenzentwicklung.
- Betriebe und Bildungseinrichtungen sowie Hochschulen müssen selbst zu Kompetenzzentren des Umgangs mit Wirklichkeitskonstruktionen werden. Dafür benötigen sie interne Experten des Nichtwissens, d. h. Professionals, die zwar eine ganze Menge von Identitäts-, Persönlichkeits- sowie Kompetenzentwicklung verstehen, dieses Wissen aber aussetzen können, um nicht vorschnelle Diagnosen zu treffen oder gar mit eigenen Erklärungen vorzeitig hinzuzuspringen und so das notwendige Emotionalisierungsmoment »I did it!« zu enteignen! ◀

LITERATUR

ARNOLD, R.: Entlehrt euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn. Bern 2017

ARNOLD, R.: Ach, die Fakten! Oder: Wider den Aufstand des schwachen Denkens. Heidelberg 2018a

ARNOLD, R.: Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden 2018 b

ASTIN, A. W.; ASTIN, H. S.; LINDHOLM, J. A.: Cultivating The Spirit. How College Can Enhance Student's Inner Lives. San Francisco 2011

BAUER, J.: Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München 2019

BRATER M. u. a.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011

ERPENBECK, J.; SAUTER, E.: Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2018

LANGEMEYER, I.: Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in Arbeitsprozessen. Münster 2015

MATURANA, H.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1982

SCHARMER, C. O.: Theory U. Leading from the Future as it emerges. San Francisco 2009

SENGE, P. u. a.: Presence. Exploring profound change in people, organizations and society. London 2005

SENGE, P. u. a.: The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World. New York et al. 2008

SENNET, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

SNYDER, B. (Hrsg.): Coping with Seven Disruptive Personality Types in the Classroom. White-Paper. Madison 2010 – URL: www.northwestms.edu/library/Library/Web/magna_wp7.pdf (Stand: 09.12.2020)

TESCHMER C.: Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung: Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse. Osnabrück 2014.

VON MUTIUS, B.: Disruptive Thinking. Das Denken, das der Zukunft gewachsen ist. Offenbach 2017