

Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 39

Expansives Lernen

Herausgegeben von

Peter Faulstich und Joachim Ludwig



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

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.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 39
ISBN 3-89676-811-5
Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004.
Printed in Germany. Druck: Digital Print Group, Erlangen

Die Erwachsenenpädagogik ist in ihrer Entwicklung immer wieder zum Bildungsbegriff zurückgekehrt, da sie mit ihm über eine Kategorie zu verfügen schien, welche das Ziel des Erwachsenenlernens anders als nach Maßgaben ökonomischer und gesellschaftlicher Nützlichkeit zu definieren vermochte. Insbesondere war und ist dem Bildungsbegriff stets die Einsicht implizit (gewesen), dass jegliche Bildung *Selbstbildung* ist und als solche in ihrem Prozess und ihren Ergebnissen ungesichert und ungewiss bleibt, womit auch eine deutliche Abgrenzung gegenüber den in der Nach-Pisa-Zeit wieder fröhlich Urständ feiernden pädagogischen Beherrschbarkeits- und Machbarkeitsillusionen grundgelegt ist. Ein weiteres – spezifisch erwachsenenpädagogisches Moment kommt hinzu: Erwachsenenbildung ist ein Lernen im Kontext biographischer Selbstvergewisserung und Sinnsuche bzw. -fortschreibung – eine interpretatorische Hintergrundreflexion, für die in der Erwachsenenpädagogik der Begriff der „Suchbewegung“ (Tietgens) in die Diskussion eingebracht wurde. Das Lernen Erwachsener folgt nicht ausschließlich der nüchternen Sachlichkeit eines Themas, sondern ist stets unweigerlich kontextualisiert. Und seine Ergebnisse (d. h. Kompetenz- oder Reifungszuwächse) können nicht erzeugt, sondern nur ermöglicht werden, wofür uns die systemtheoretischen Entwürfe gerade in neuester Zeit nochmals grundlegend sensibilisiert und der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsdiskussion einen neuerlichen Schub gegeben haben.

Die Lerntheorie von Klaus Holzkamp fokussiert die Kontextualisierungsdimension des Lernens, indem sie den Begriff der „Lernprojekte“ einführt. Menschen – so ein wesentlicher Gehalt dieser Theorie – sind mit bestimmten Fragestellungen, Sinnsuchen sowie auch pragmatischen Klärungsbedarfen „befasst“, welche die Aufmerksamkeitsrichtung ihrer Lernbereitschaft sowie ihrer Lernbewegung verdeutlichen. Dieser Hinweis ist von Holzkamp durchaus ausschließlich gemeint, d. h. in dem Sinne, dass man – was immer man auch an Lehrbemühungen „platziert“ – von dieser Eigenlogik der Lernenden nicht abstrahieren kann, weil diese sich sowieso Geltung verschafft. Das hierin zum Ausdruck kommende subjektorientierte Denken ist in hohem Maße anschlussfähig an das, was sich an bildungstheoretischen Positionen – wie erwähnt – gerade in der Erwachsenenpädagogik zu erhalten vermochte. Und indem Holzkamp den Begriff des „expansiven Lernens“ verwendet, stärkt er zudem den Blick auf die Ichkräfte, in welchen auch die Entschlossenheit und Motivation sowie die Fähigkeiten zum vielzitierten Lebenslangen Lernen ihre eigentliche Verwurzelung erfahren. Menschen lernen bereits immer lebenslang, allerdings stets kontextualisiert und im Sinne der beständigen Entwicklung ihrer Kompetenzen, mit dem Leben und dessen Anforderungen zurecht zu kommen. „Expansiv“ ist ein Lernen, welches – ähnlich, wie es Carl Rogers mit dem Begriff des „Signifikanten Lernens“ meinte – seine Bedeutung auf der Ebene des Subjektes realisiert und diesem nicht ausschließlich im Gestus der curricularen Legitimation nützlich begegnet. Indem Holzkamp auch diesen Nützigkeitsaspekt „üblicher“ Lernkontexte, welchen er mit dem Begriff des „defensiven Ler-

INGEBORG SCHÜßLER

Sind Lernbegründungen emotional? – Holzkamps
Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer
Konzepte – Erkenntnisgewinne und „blinde Flecken“ aus
erwachsenenpädagogischer Sicht.....100

JOACHIM LUDWIG

Vermitteln – verstehen – beraten.....112

KURT MÜLLER

Erwachsenenpädagogische Reflexionen auf die
Lernformierung des Partizipativen Lernens.....127

Kapitel 2

Lernforschung vom „Subjektstandpunkt“

MORUS MARKARD

Lehren/Lernen als methodisch organisierte (Selbst-)Kritik
ideologischer Standpunkte der Subjekte.....150

PETRA GRELL

Forschen mit der Forschenden Lernwerkstatt.....161

MICHAEL WEIS

Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines
erwachsenenpädagogischen Forschungsansatzes zur
Rekonstruktion subjektiven Lernhandelns.....172

PATRICIA ARNOLD

Expansives Lernen in virtuellen Netzwerken?.....185

ANKE GROTLÜSCHEN

Begründungslogik virtuellen Lernens.....196

MICHAELA MÜLLER

Das Lernhandeln von Führungskräften –
zur Rekonstruktion von Lernbegründungen betrieblicher
Führungskräfte.....209

MARTIN ALLESPACH

Bedeutsamkeit als Grundkategorie einer partizipativen
Bildungsplanung und als Voraussetzung für expansives
Lernen in der betrieblichen Weiterbildung.....220

Kapitel 3

Kritische Reflexionen zur Lerntheorie Klaus Holzkamps

ROLF ARNOLD

Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen –
Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines
erwachsenenpädagogischen Interventionismus.....232

HERMANN J. FORNECK

Randgänge des Lernens –
Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts?.....246

JÜRGEN WITTPOTH

Gerahmte Subjektivität – Über einige ungeklärte Voraus-
setzungen der ‚subjektwissenschaftlichen Grundlegung
des Lernens‘256

HELMUT BREMER

Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen.....263

ANDREAS KRAPP

Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische
Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-
psychologischen Interessentheorie.....275

Literatur.....288

Autorinnen und Autoren.....308

Vorwort und Übersicht zu den Beiträgen

„Lernen“ ist zur Schlüsselkategorie einer Gesellschaft geworden, die sich in hegemonialer Weise über „Wandel“ und „Innovation“ bestimmt. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, wird Lernen „zur ersten Bürgerpflicht“. Wenn das so ist, müssen alle gesellschaftlichen Partialsysteme, Strukturen und Prozesse immer neu und immer schneller „lernen“. Lernen wird vielfach synonym verwendet für das Schaffen der Grundlagen dieser naturnotwendig erachteten Veränderungsprozesse.

Für die Erwachsenenbildung ist eine Permanenz der Dynamik zum Strukturprinzip geworden. Die Wandelmetapher ist geradezu ihre zentrale Legitimationsformel: dass sich nämlich alles dauernd ändert und deshalb die Einzelnen „lebenslanglich“ lernen müssen, um mitzuhalten. Aus diesen gesellschaftlichen Anforderung heraus entstehen Lernkonzepte, denen es primär um „Anpassungslernen“ geht, wobei die Individuen einem Zwang zum Neulernen unterworfen werden. Der psychologische main-stream, der ausschließlich vom Außenstandpunkt des externen Beobachters Lernende zum bedingten Objekt der Analyse macht und so zu externalistischen Interpretationen des Lerngeschehens mit daraus resultierenden pädagogischen Steuerungsstrategien tendiert, unterstützt eine instrumentelle Perspektive auf Lernende. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach möglichst effizienter (Selbst-)Steuerung des Lernens, relevanten Bedingungsfaktoren zur Steuerung der Lernenden und Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten.

In diesen Diskursen droht in Vergessenheit zu geraten, dass es auch „Entfaltungslernen“ geben kann, wenn die Personen ihre eigene Identität umfassender entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können. Lernen ist nicht nur Mühsal unter äußeren Zwängen, sondern kann auch individuelle Verfügungserweiterung und mehr Lebensqualität bedeuten.

Lernen, sowohl in institutionalisierten Lehr-, Lernzusammenhängen als auch in nicht-institutionalisierten Alltagspraxen ist eingespannt in dieses Szenario zwischen Macht und Freiheit, zwischen äußerem Zwang und eigenem Willen. Für andragogisches Handeln ist es alle Mal unabdingbar, einen adäquaten Lernbegriff zu erarbeiten, der dieses Spannungsverhältnis als ein historisch-konkretes Spannungsverhältnis zuallererst zu verstehen sucht, bevor neue Lernkonzepte – die meist Lehrkonzepte sind – postuliert werden. Das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bezeichnet die Erforschung des Lernens als „Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (Sektion Erwachsenenbildung 2002, S. 6).

Dies erfordert einerseits einen erheblichen Aufwand an empirischer Fundierung, andererseits aber auch angesichts der inflationären Tendenzen, in denen nahezu alle Veränderungsphänomene und Strukturentwicklungen als Lernen bezeichnet werden, die Anstrengung theoretischer Klärung, was Erwachsenenlernen bedeutet.

Es hängt von dahinterstehenden Erkenntnisinteressen und wissenschaftlichen Perspektiven ab, welche (Lern-)Prozesse man wahrnehmen, deuten und begreifen kann. Dazu ist es ein erster Schritt, Anforderungen und Kriterien für eine angemessene Lerntheorie zu formulieren, die geeignet sind, unser eigenes Lernhandeln und unser lehrendes Handeln in der Erwachsenenbildung zu verstehen und zu orientieren:

- Erstens muss eine solche Lerntheorie als Handlungstheorie aufgebaut werden, wenn es darum geht, Lernen sinnverstehend zu begreifen.
- Zweitens muss eine angemessene Lerntheorie die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen.
- Drittens sollte eine angemessene Lerntheorie anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein.
- Viertens muss in ihrem Kontext ein bildungstheoretisch begründetes Konzept von Lehre entwickelbar sein.

Grundzüge einer solchen angemessenen Lerntheorie finden wir in der „subjektwissenschaftlichen“ Konzeption Klaus Holzkamps – wobei es uns um eine Denkperspektive geht, nicht um eine – wie auch immer – „fertige“ Theorie. Kern ist eine methodologische Kehre: Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns hat Klaus Holzkamp (1993) aufgenommen und erkenntnistheoretisch durch einen Übergang vom „Bedingtheits-“ zu einem „Begründungsdiskurs“ vollzogen. Im Mittelpunkt einer solchen Lerntheorie steht der denkende und handelnde Mensch – nicht ein reagierender Organismus – der in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen auf erweiterte Teilhabe zielt.

„Expansives Lernen“ ist ein Schlüsselbegriff der Lerntheorie Klaus Holzkamps. Der Begriff verweist auf individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden, die im gesellschaftlichen Kontext immer wieder begrenzt wird. „Expansivität“ wird vom „Subjektstandpunkt“ im Interesse der Lernenden gesehen und nicht in der Außenperspektive als erzwungenes lebenslangliches Lernen. „Lernen“ bezieht sich auf das Spannungsverhältnis zwischen der Perspektive des Lernenden als Intentionalitätszentrum und seiner Machtunterworfenheit und Verletzlichkeit.

Die Beiträge dieses Bandes überprüfen aus unterschiedlichen theoretischen und thematischen Perspektiven, in welcher Weise der Begriff „expansiven Lernens“

für die Erwachsenenbildung anschlussfähig ist. Er sperrt sich gegen aktuell diskutierte Lernkonzepte, die einseitig nur die Selbsttätigkeit der Lernenden beschwören (lebenslanges, selbstorganisiertes, -gesteuertes, -verantwortetes, -referentielles, oder auch informelles Lernen usw.). Wir fragen: Können mit dem Begriff „expansives Lernen“ Deformierungen des Lernens empirisch untersucht werden oder ist er letztlich ein weiteres normativ-substantialistisches Konzept, das nur eine neue Variante für einen Ersatz des Bildungsbegriffs darstellt? Kann „expansives Lernen“ das Programm einer empirischen Weiterbildungsforschung begründen und befördern? Und nicht zuletzt: Welchen Ertrag hat dies für eine Didaktik der Erwachsenenbildung? Wir greifen aktuelle Diskurse der Erwachsenenbildung und der pädagogischen Psychologie auf und fokussieren sie im Kontext eines handlungstheoretischen Lernbegriffs.

Übersicht zu den Beiträgen

Im Einleitungsbeitrag von Faulstich/Ludwig wird die Lerntheorie Klaus Holzkamps mit ihren wichtigsten Begriffen vorgestellt und im Hinblick auf die Erwachsenenbildung unter drei zentralen Aspekten problematisiert: unter erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive, unter lerntheoretischen Fragestellungen und unter methodologischen Aspekten. Dieser Beitrag will die Leser mit den Grundbegrifflichkeiten der Lerntheorie von Klaus Holzkamp vertraut machen und an Fragestellungen heranzuführen, die in den folgenden Kapiteln von den verschiedenen Autoren differenzierter aufgegriffen werden. Mit einem Interview zum Lehrlernkurzschluss kommt Klaus Holzkamp selbst zu Wort. Das Interview hat Rolf Arnold kurz vor dem Tod Klaus Holzkamps 1995 mit ihm geführt. Klaus Holzkamp kritisiert didaktische Ansätze, die Lernen mit Lehrstrategien, Lehrplanung und Steuerung über Rahmenbedingungen gleichsetzen mit der Denkfigur des „Lehrlernkurzschlusses“, der Unterstellung nämlich, Lehren würde automatisch Lernen bei den Belehrteten implizieren.

I Reflexionen auf Lernen und Bildung

Im ersten Kapitel werden mögliche Erträge einer „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ für bildungstheoretische Diskurse und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung bearbeitet. Grundkategorien der Holzkampschen Lerntheorie (Subjektivität, Bedeutung, Expansivität, Emotionalität, funktional-historische Analyse) werden aufgenommen und in den Rahmen aktueller Diskurse in der Erwachsenenbildung gestellt.

Joachim Ludwig reflektiert im Beitrag „Bildung und expansives Lernen“ mögliche Erträge des Begriffs „Expansiven Lernens“ für eine Bildungspraxis, die sich als Kritik gesellschaftlicher Zwangsverhältnisse versteht. Diese benötigt einen Lernbegriff, der ein kritisches Begreifen von Lehr-Lernverhältnissen unterstützt.

Er untersucht, ob „Expansivität“ ein kritisch-reflexiver Begriff sein kann, mit dem Lernchancen und Lernwiderstände verstehbar werden.

Mit „Aufgabenorientierung“ rückt Gerhard Zimmer das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und den je eigenen Interessen der Lernenden ins Blickfeld. Die Frage „Wer bestimmt die Aufgabe und damit die Inhalte der Lernprozesse?“ verweist auf die in unserer Gesellschaft unumgehbare Einbindung von Lernen in Herrschafts- und Machtverhältnisse. Es wird gefragt, wie ein gesellschaftliches Problem zu einer subjektiven Aufgabe werden kann.

Die Beiträge von Peter Faulstich, Roswitha Peters und Dieter Gnahn reflektieren den Vermittlungsbegriff und die Holzkampsche Kritik an pädagogischen Institutionen. Peter Faulstich nimmt einerseits diese Kritik auf, warnt aber andererseits vor einer pauschalen Kritik der Institutionen. Vielmehr sieht er gerade in institutionalisierten Lernensembles auch die Chance gegeben, persönlichkeitsentfaltendes Lernen und kulturell verfügbares Wissen zu verknüpfen, was immer gleichzeitig die Hierarchieproblematik provoziert. Roswitha Peters identifiziert bei Klaus Holzkamp eine systematische Unterschätzung didaktischen Handelns. Gerade für komplexe identitätsstiftende Lernprozesse sei didaktische Unterstützung durch professionelle Lehrende erforderlich. Erst so würde Bildung und expansives Lernen möglich. Dieter Gnahn vergleicht in seinem Beitrag Holzkamps Schulkritik mit Lehrkonzepten in Institutionen der Erwachsenenbildung. Er kommt zum Ergebnis, dass sich letztere zumindest konzeptionell teilnehmerorientiert verstehen und Erwachsenenbildung vor diesem Hintergrund Räume für expansives Lernen bieten kann.

Ingeborg Schüßler untersucht den Stellenwert von Emotionen in der Lerntheorie von Klaus Holzkamp im Vergleich zu anderen Motivations- und Emotionstheorien. Im Unterschied zu vielen Motivationstheorien, die auf Anpassung der Individuen an gesellschaftliche Umstände zielen, identifiziert sie erkenntnisleitende Funktionen von Emotionalität in der kritischen Psychologie. Emotionen werden dort als Seismograph der Lebensbedingungen verstanden. Kritisch wendet Schüßler ein, dass Holzkamp die Seite des Unbewussten und neuropsychologische Erkenntnisse vernachlässige.

Den Umsetzungsmöglichkeiten einer subjektwissenschaftlichen Didaktik gehen Kurt Müller und Joachim Ludwig nach. Ludwig skizziert eine didaktische Perspektive, in deren Rahmen es zur Aufgabe des Lehrenden wird, den Subjektstandpunkt des Lernenden aus einer Binnenperspektive – im Unterschied zur Innenperspektive – einzunehmen. Vermittlungsaufgaben stellen sich dann nicht mehr als Vermittlung zwischen Person und Sache dar, sondern als Vermittlung zwischen Sinn- und Bedeutungshorizonten im Sinne einer Verstehens- und Beratungsaufgabe. Kurt Müller bietet den Lesern persönliche Reflexionen zu seinem Selbstverständnis als Lehrender an. Müller beschreibt, wie er kontaminierte

Lernverhältnisse an der Universität im Rahmen eines partizipativen Lernverhältnisses zu überwinden sucht. Dabei erhalten Studierende in einem Seminar Gelegenheit, ihre eigenen Handlungsproblematiken einzubringen. Der Lehrende ist im Rahmen eines Meister-Novizen-Verhältnisses gefordert, sich lernend und beratend auf die jeweilige Handlungsproblematik einzulassen.

II. Lernforschung vom „Subjektstandpunkt“

Im zweiten Kapitel werden sowohl methodologische Fragen erörtert als auch empirische Untersuchungen vorgestellt. Empirische Forschung und deren Praxisrelevanz sind letztlich Prüfstein für die Tragfähigkeit der „subjektwissenschaftlichen Perspektive“.

Die ersten drei Beiträge stellen methodologische Begründungen und Zugangsweisen im Rahmen einer Lernforschung vom „Subjektstandpunkt“ vor. Morus Markard begründet Handlungsforschung als adäquate Umsetzung des „Mitforscherverhältnisses“. Petra Grell stellt ihren Zugang vor, der auf erhöhte Grade der Partizipation setzt. Dargestellt wird ein Konzept methodisch angeleiteter Reflexion, das Raum schaffen könne, die subjektiven Handlungsgründe der Lernenden gemeinsam zu reflektieren. Michael Weis beschreibt die Durchführung einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse vom Subjektstandpunkt ohne Partizipation der Betroffenen. Er nimmt den Subjektstandpunkt im Rahmen der qualitativen Forschungstradition über die mögliche Interpretation der Binnenperspektive des Subjekts ein.

Die Beiträge von Patricia Arnold, Anke Grotluschen, Michaela Müller und Martin Allespach stellen Erträge einer empirischen Lernforschung dar. Patricia Arnold untersucht Möglichkeiten expansiven Lernens in virtuellen Netzwerken und Anke Grotluschen stellt eine Untersuchung über Lernwiderstände im virtuellen Raum vor. Michaela Müller untersucht das Lernhandeln von Führungskräften in einem Weiterbildungsseminar und Martin Allespach berichtet über eine Untersuchung zur Beteiligung der Beschäftigten in einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme.

III. Kritische Reflexionen zur Lerntheorie Klaus Holzkamps

Kategoriale und methodologische Probleme werden noch einmal beleuchtet, in dem Theoriebezüge zu anderen Grundpositionen hergestellt werden. Rolf Arnold kritisiert aus konstruktivistischer Sicht subjektwissenschaftliche Schlussfolgerungen für ein Bildungsverständnis in der Erwachsenenbildung. Obwohl Holzkamp Foucault in seiner Schulkritik „einfliegt“ scheint dies grundlagentheoretisch disparat. Wenn alle gesellschaftlichen Strukturen immer schon von Macht durchdrungen sind, ist dann eine

handlungstheoretische Konzeptionalisierung nichts anderes als eine theoretische Fassung von Illusionen? Hermann Forneck fragt deshalb nach, ob der Holzkampsche Subjektstandpunkt nicht nur eine weitere Spielart erwachsenenbildnerischer Funktionalität darstellt. Dazu reflektiert er den theoretischen Status der Kategorie „Expansivität“. Verbirgt sich dahinter ein normativer Anspruch oder taugt sie wirklich als empirische Leitidee? Jürgen Wittpoth hinterfragt im Anschluss an Bourdieu das „subjektive“ Lerninteresse. Helmut Bremer untersucht im Anschluss an das Bourdieusche Habituskonzept, ob bzw. in welcher Weise subjektive Lernhandlungen an unterschiedliche Formen sozialer Praxis rückgebunden werden können. Lebensinteressen identifiziert Andreas Krapp als zentrale Übereinstimmung zwischen subjektwissenschaftlichen Positionen und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. Er vergleicht den Begriff der Selbstintentionalität des Interesses mit dem Begriff „expansiven Lernens“.

Dank und Widmung

Unser Dank gilt allen Autoren, die durch ihr Engagement diesen interessanten Diskurs ermöglicht haben. Die Fertigstellung dieses Readers war mit einem Workshop und intensiven Diskussionen verbunden, die den Beteiligten – in einem kooperativen Lernzusammenhang – umfangreiche Lernchancen eröffnet haben. Dabei blieben deutliche Differenzen bestehen, die im Vergleich der einzelnen Beiträge zum Ausdruck kommen. Lernen aus der Erfahrung dieser Differenzen ist das Angebot, das wir den Lesern machen.

Einer der ersten Erwachsenenbildner, die seit Jahren am Projekt einer „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ und einem entsprechend veränderten Didaktik- und Professionsverständnis arbeiten, ist Kurt R. Müller. Er ändert ab Mitte 2004 seinen Status als Hochschullehrer. Ihm widmen wir diesen Band. Wir werden sehen, in welcher Weise er für sich selbst als Wissenschaftler und pädagogischer Praktiker weiterhin „Expansivität“ erschließt und damit auch uns weiterhin wichtige Einsichten ermöglicht.

Martin Allespach

Bedeutsamkeit als Grundkategorie einer partizipativen Bildungsplanung und als Voraussetzung für expansives Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

Der Tarifvertrag der IG Metall Baden-Württemberg zur Qualifizierung – ein Perspektivenwechsel der betrieblichen Bildungsplanung

In der Tarifrunde 2001 wurde von der IG Metall die Initiative für einen Qualifizierungstarifvertrag ergriffen. Nach etlichen Verhandlungsrunden und vielfältigen Aktionen der Beschäftigten wurde am 19. Juni 2001 zwischen der IG Metall und Südwestmetall der Tarifvertrag zur Qualifizierung für die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg unterzeichnet. Darin wurden nicht nur Rahmenbedingungen und verbindliche Ansprüche für die betriebliche Qualifizierungspolitik formuliert, sondern zugleich ein Perspektivenwechsel vollzogen. Aufgrund der differenzierten Ausgangslage in den Betrieben und bei den Beschäftigten, ihren unterschiedlichen Qualifikationen sowie Arbeits- und Lernerfahrungen wurde ein an adressatenspezifischen Erfordernissen und Besonderheiten ausgerichteter Gestaltungsansatz gewählt: Im Mittelpunkt der kollektivvertraglichen Regelung des Tarifvertrags zur Qualifizierung steht die Durchsetzung individueller Ansprüche. Ein solcher Ansatz ist u.a. mit nachhaltigen Konsequenzen für die betriebliche Bildungsbedarfsermittlung verbunden.

Kernpunkt des Tarifvertrags ist der Anspruch jedes Beschäftigten auf ein regelmäßiges (i.d.R. jährliches) Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob und welcher Qualifizierungsbedarf besteht und in dem notwendige Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart werden. Wird zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber kein Einvernehmen über den Qualifizierungsbedarf oder die daraus resultierenden Qualifizierungsmaßnahmen erzielt, wird diese Einigung in einem betrieblichen Konfliktlösungsverfahren gesucht.

Damit ist die Ermittlung des Bildungsbedarfs als ein Aushandlungsprozess konzipiert, bei dem neben der betrieblichen, auch individuelle Entwicklungsperspektiven Berücksichtigung finden sollen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, ob es gelingt, die Qualifizierungsgespräche so zu gestalten, dass die Beschäftigten ihre eigene Situation bewusst reflektieren und daraus interessenbezogene Forderungen für ihre berufliche Entwicklung formulieren und durchsetzen können. Dabei muss aber davon ausgegangen werden, dass die bisher weitgehend fremdbestimmte Bildungs- und Arbeitssozialisation sich vielfach als Lernblockade erweisen, dass also die subjektiven Lerngründe nicht ohne weiteres bewusst sind.

Die subjektwissenschaftliche Lernpsychologie Klaus Holzkamps kann wichtige Anregungen für eine kompetenzbasierte und beteiligungsorientierte Bildungsplanung geben. Hier stellen Lernbegründungen und Bedeutsamkeiten zentrale Kategorien dar. In Abgrenzung zu einer Bedarfszuschreibung vom Außenstandpunkt kommen die Interessen und Bedürfnisse in den Blick und müssen berücksichtigt werden. Damit wird Beteiligung zu einer Bedingung für eine, expansive Lernen ermöglichende Kompetenzentwicklung.

Betriebliche Bedarfe und subjektive Bedeutungen

Klaus Holzkamp (1993) hat in der subjektwissenschaftlichen Psychologie dem Bedingungskonzept sein Begründungskonzept gegenübergestellt. Danach treten die gesellschaftlichen Verhältnisse dem Subjekt als gegenständliche Bedeutungen entgegen. Diese sind das Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellen Handeln. Bedeutungen stellen für das Subjekt gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen dar, zu denen es sich vor dem Hintergrund je eigener Lebensinteressen bewusst verhalten kann. Die Subjekte können sich die Bedeutungen zu eigen machen, sie teilweise ergreifen, verwerfen oder auch verändern. Damit sind Handlungen weder unmittelbar von außen „bedingt“, noch sind sie das Resultat bloß subjektiver, willkürlicher Bedeutungsstiftungen, sondern sie sind in den Lebensbedingungen „begründet“.

Von diesem Bedeutungs- und Begründungszusammenhang des Subjektes hängt es ab, ob eine Lernhandlung ausgegliedert wird (vgl. den einleitenden Beitrag von Faulstich/Ludwig i.d.B.). Die Gründe sind die jeweils eigenen Gründe, in die die äußeren Anlässe zwar mit einfließen, allerdings nur als Prämissen der jeweils eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern vom Individuum aus dem Kontext seines Handelns aktiv ausgewählt und hergestellt. Lernen bezieht sich nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum. Dementsprechend ist nach Gründen zu fragen, die das Subjekt von seinem Standpunkt aus hat, sich mit etwas auseinander zu setzen. Ohne Gründe wird das Lernen bedeutungslos. Ist eine Lernproblematik nicht mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts vermittelt, wird allenfalls defensiv gelernt. Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln, findet auch expansives Lernen statt.

Damit sind grundlegende Konsequenzen für die betriebliche Bildungsplanung verbunden. Wenn Lernanforderungen nur dann zu expansiven Lernhandlungen werden, wenn sie als subjektiv begründet aufgenommen werden und damit als Lernproblematik bewusst übernommen werden können, setzt dies – entgegen der gängigen betrieblichen Praxis – einen diskursiven Prozess der Vermittlung von personal-beruflichen (Kompetenzdimension) und ökonomischen (Qualifi-

kationsdimension) Zielen und Interessen voraus. Auch unter diesem Aspekt ist die betriebliche Bildungsplanung als ein Aushandlungsprozess zu fassen, bei dem die betrieblichen Lernanforderungen problematisierbar sind und die Arbeits- und Lebenserfahrungen sowie die Interessen der Beschäftigten eine gleichwertige Berücksichtigung finden. Die tarifvertraglich festgelegten Qualifizierungsgespräche können eine wirksame Grundlage für eine solche Ausgliederung von Lernthemen im Rahmen der betrieblichen Bildungsplanung darstellen.

Tragfähigkeit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie für eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung

In der IG Metall war man sich von Anfang an bewusst, dass die Umsetzung des Tarifvertrags zur Qualifizierung mit zahlreichen Herausforderungen verbunden ist, insbesondere was die Qualifizierungsgespräche und – damit zusammenhängend – die Systematik der betrieblichen Bildungsplanung betrifft. Deshalb habe ich (Allespach 2004) untersucht, welche Voraussetzungen für eine subjektwissenschaftlich begründete Bildungsplanung notwendig sind und wie diese unterstützt und befördert werden kann.

Eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung vollzieht sich im Rahmen eines Aushandlungsprozesses, dessen Gegenstand sowohl die in den Arbeits- und Veränderungsprozessen auftretenden Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen, als auch die Themen sind, die für die Beschäftigten von Bedeutung sind. Es kommt darauf an, die jeweiligen betrieblichen und individuellen Handlungsgründe bzw. Prämissen, unter denen Lernen in der betrieblichen Weiterbildung begründet ist, herauszuarbeiten und so verständlich zu machen, dass die jeweils eigene Perspektive und die der/des anderen nachvollziehbar wird. Die im Rahmen meiner Forschungsarbeit durchgeführten Betriebsfallstudien haben gezeigt, dass dies insofern schwer zu realisieren ist, weil weder die betrieblichen Lernanforderungen systematisch erfasst, noch die subjektiven Lerngründe berücksichtigt und den Beschäftigten häufig auch überhaupt nicht bewusst sind. Eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung muss demnach folgende Aspekte berücksichtigen:

1. Die Anforderungen aus den aktuellen und für die Zukunft antizipierten Arbeitsanforderungen stellen einen wichtigen Bezugspunkt für die Bildungsplanung dar. Wie zahlreiche andere Untersuchungen so belegen auch meine eigenen Forschungsergebnisse, dass eine den Entwicklungen hinterher laufende „Stop-and-go-Qualifizierung“ nicht selten das bestimmende „Planungsprinzip“ ist. Dies macht es notwendig, einen organisationalen Reflexions- und Antizipationsprozess bewusst zu initiieren und die Personal- und Bildungsplanung mit den anderen Planungsbereichen im Unternehmen zu synchronisieren.
2. Ein subjektwissenschaftlich fundiertes und beteiligungsorientiertes Verfahren der Bildungsplanung stellt die Lerngründe der Beschäftigten in den Vorder-

grund. Die betrieblichen Anforderungen stellen aus ihrer Sicht nur einen Lernanlass dar. Neben offenkundig werdenden Schwierigkeiten in den aktuellen Arbeitshandlungen kann es aus Sicht der Beschäftigten weitere Gründe geben, die für oder gegen eine Lernschleife sprechen. Dazu gehören beispielsweise die eigenen Vorstellungen, Interessen, Potentiale, aber auch die Ängste, individuelle und kollektive Planungen und Gestaltungsoptionen sowie gesellschaftliche Entwicklungen.

Dort, wo subjektive Bedeutsamkeiten nicht Gegenstand des Aushandlungsprozesses werden und keine Möglichkeiten bestehen, die je subjektiven Gründe, die für oder gegen ein Lernen sprechen, einzubringen, wo der jeweilige Bildungsbedarf im Extremfall schon vor dem Qualifizierungsgespräch feststeht, wird der/die Beschäftigte möglicherweise widerständig oder angepasst reagieren.

Allerdings unterliegen die subjektiven Begründungsmuster zahlreichen Selbstblockierungen. Aufgrund der bisherigen stark fremdbestimmten Arbeits- und Lernerfahrungen fällt es vielen Beschäftigten schwer, Gründe für das eigene Lernen auszumachen. Dies tritt prototypisch in einem der von mir untersuchten Fälle zum Vorschein. In einer Situation, in der ein Beschäftigungsabbau gedroht hat, wurde zumindest ein Lerngrund offensichtlich (Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit). Eine umfangreiche neunmonatige Fortbildung zum Industriemechaniker fand bei den An- und Ungelernten im Betrieb Resonanz. Mit einer im Rahmen eines betrieblichen Bündnisses zwischenzeitlich vereinbarten Beschäftigungssicherung fiel dieser Grund weg. Andere Begründungsmuster z.B. verbesserte Arbeits- und Entwicklungsbedingungen kamen bei keinem der Akteure (Betroffene, Betriebsrat, Personalabteilung) in den Blick. Die Konsequenz: Die vormals erfolgreiche Fortbildungsmaßnahme kam – trotz günstiger Rahmenbedingungen – mangels einer genügend großen Anzahl an Interessenten nicht mehr zustande.

Wenn die subjektiven Begründungsmuster zu einem Bezugspunkt der Bildungsplanung werden, dann besitzt der oben angesprochene Reflexionsprozess nicht nur eine organisationale, sondern zugleich eine inter- und intraindividuelle Komponente.

3. Die Reichweite der Bildungsplanung bestimmt, inwieweit Personalentwicklung dem häufig formulierten Anspruch gerecht werden kann, einen strategischen Beitrag für die Unternehmensentwicklung zu leisten. Dort, wo es ausschließlich darum geht, aktuelle Schwierigkeiten in den Arbeits- und Veränderungsprozessen zum Gegenstand der Planung zu machen, kann sich kein gestaltungsorientiertes, strategisches Weiterbildungsverständnis entwickeln.

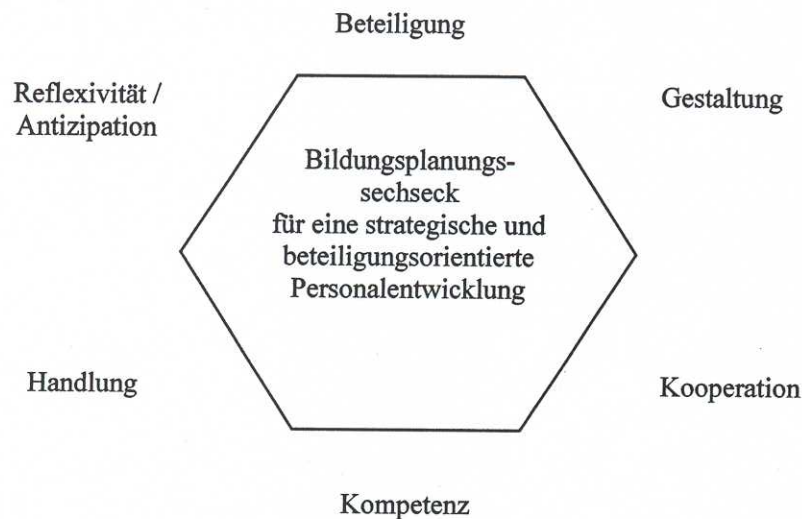
Die Entscheidung zwischen einer „korrekturpartizipativ“ oder „konzeptpartizipativ“ ausgerichteten Bildungsplanung bestimmt darüber hinaus ganz wesentlich, inwieweit der Bedeutungsaspekt an Relevanz gewinnen kann. Eine Bildungsplanung, die über einen reinen Anforderungsbezug eines traditionell tech-

nokratischen Planungsschemas hinausreicht, kann sich nicht mit dem Vergleich von Soll- und Ist-Qualifikationen zufrieden geben. Vielmehr sind die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Beschäftigten in den Planungsprozess ihre Interessen einbringen und weiterentwickeln können und die betrieblichen Bedeutungskonstellationen damit als prinzipiell problematisierbar und gestaltbar angesehen werden. Dies verweist auf ein Personalentwicklungskonzept, bei dem es nicht nur darum geht, gegebene Ziele auf der operationalen Ebene abzuarbeiten (Korrekturpartizipation), sondern bei dem die betrieblichen Sinnstrukturen als ein gemeinsamer Konstruktionsprozess begriffen wird (Konzeptpartizipation). Eine solche Initiierung von strategischen Gestaltungsprozessen könnte auch dazu beitragen, die Personalarbeit im Betrieb aus ihrer reaktiven Rolle herauszuführen.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse lässt sich nachfolgende 8-Felder-Matrix entwickeln, wobei zweierlei unterstellt wird: Zum einen vollzieht sich die betriebliche Weiterbildung im Medium von Arbeit und Lernen und beide Aspekte sind bei der Bildungsplanung in den Blick zu nehmen. Zum anderen basiert eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung auf organisationalen und subjektiven Reflexions- und Antizipationsprozessen. Die von mir durchgeführten Betriebsfallstudien haben gezeigt, dass dem Kriterium „Reflexion/Antizipation“ sowohl bei der gemeinsamen Konstruktion betrieblicher Bedeutungskonstellationen wie auch als Grundlage für das Entwickeln eigener Lerngründe eine besondere Bedeutung zukommt. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet in diesem Sinne, sich über eigene Interessen klar zu werden und die Bedeutsamkeiten des jeweiligen Lerngegenstandes für eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe erfassen zu können. Reflexion/Antizipation ist damit ein zentraler Aspekt von Bildung.

	betriebliche Bedeutungskonstellationen		subjektive Bedeutsamkeiten	
	reflektieren	antizipieren	reflektieren	antizipieren
Arbeiten	Aktuelle Anforderungen aus Technik, Organisation, Markt, Arbeits- und Unternehmenspolitik, Unternehmenskultur.	Unternehmensbezogene Planungen und Gestaltungsoptionen	Schwierigkeiten, Probleme, Dilemmata im aktuellen Arbeitshandeln. Je subjektive Arbeitserfahrung en.	Zu erwartenden Anforderungen aus unternehmenstzogenen Planungen. Je subjektive Planungen u Gestaltungsvorstellungen. Entwicklungsförderliche u schädigungsfre Arbeit als I zugspunkt.
Lernen	Vorhandene genutzte und schlummernde Kompetenzen und Potentiale. Betrieblich realisiertes Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzept.	Zukünftiger Qualifikationsbedarf. Nutzen und entwickeln der Kompetenzen und Potentiale der Beschäftigten.	Subjektiv vorhandene Kompetenzen. Je subjektive Lernerfahrungen.	Kompetenz- u Potentialentwicklung: Kompetenzen, die aus Sicht der Beschäftigten erhalten, entfaltet und weiterentwickelt werden sollen.

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit ließen sich folgende Schlüsselkategorien für eine beteiligungsorientierte und strategische Bildungsplanung generieren: Reflexivität des aktuellen und zukünftig zu erwartenden bzw. zukünftig gewollten (im Sinne von Antizipation) Arbeitshandelns, Gestaltung, Partizipation, Kompetenzentwicklung (statt Qualifizierung) sowie Kooperation.



Methoden und Instrumente für eine beteiligungsorientierten Bildungsplanung

Die o.g. Erkenntnisse ließen sich in ein gemeinsames Projekt von der IG Metall und Südwestmetall mit dem Namen „Kompass“ integrieren. Diesem Projekt ging es u.a. um die Entwicklung von Instrumenten für eine strategische Bildungsplanung. Zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung von Kompass und in enger Abstimmung mit der betrieblichen Praxis wurden solche Instrumente entwickelt (Allespach/Novak 2003). Dabei entstand folgende Systematik:

1) Berücksichtigung des Bedeutungsaspekts als Voraussetzung für eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung – Entwicklung von Zukunftsszenarien

Der Einbezug von Bedeutungskonstellationen konnte in einem gemeinsamen Prozess des Entwurfs von Zukunftsszenarien erreicht werden. Szenarien sind Entwürfe einer erstrebenswerten Zukunft, die das alltägliche Handeln leiten. Die Szenario-Technik unterstreicht die Gestaltbarkeit von Zukunft. Die Entwicklung von Leitideen und Visionen kann dann bedeutungstiftend im Holzkampschen Sinne wirken, wenn dies nicht nur Führungskräften, Beratern, Wissenschaftlern und Experten vorbehalten bleibt, sondern die Beschäftigten und ihre Interessenvertretung beteiligt sind. Die Zukunftsprognosen sollen damit nicht nur unternehmensbezogene, ökonomische und technologische Perspektiven berücksichtigen, sondern auch die Vorstellungen und Interessen der betroffenen Arbeitnehmer/innen. Damit lassen sich neben unternehmenspolitischen auch arbeitspolitische Ziele fokussieren und in Leitbildern formulieren.

2.) Subjektive Reflexionsprozesse als Grundlage der Bildungsplanung

Aufgrund der Selbstblockierungen des Lernens erschien es angebracht, einer partizipativen Weiterbildungsplanung einen Prozess der Vergewisserung und Erarbeitung der subjektiven Lerngründe vorzuschalten. Die Beschäftigten können sich dabei über ihre Handlungsprämisse und -intentionen klar werden und daraus Begründungen entwickeln, die Lernen für sie selbst nachvollziehbar und vernünftig erscheinen lassen. In diesem Sinne entstanden zwei Ansätze, SALSA^{SE} (Subjektive Arbeits- und Lern-Situations-Analyse – eine Selbsteinschätzung) und das Kompetenztagebuch KoRA (Kompetenz: Reflexion und Antizipation).

Das Konzept SALSA^{SE} will, basierend auf den Kriterien entwicklungsförderlicher Arbeits- und Lerngestaltung je subjektive Lerngründe der Beschäftigten erschließen. Dazu gibt es beispielsweise Fragen zur aktuellen Arbeitssituation, zu den Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen in der Arbeit, zum bisherigen beruflichen Werdegang und den weiteren Perspektiven sowie zu den bisherigen Lernerfahrungen. KoRA soll die bisherigen Arbeits- und beruflichen Bildungswege reflektieren, das Erlernte und die in der Arbeit und in der Freizeit, z.B. beim ehrenamtlichen Engagement erworbenen Kompetenzen betrachten sowie das Erfahrungswissen aufspüren und sichtbar machen.

Die beiden Ansätze dienen der persönlichen Standortbestimmung und sollen dazu anregen, über bisherige Arbeits- und Lernwege, aber auch über neue berufliche Ziele zu reflektieren. Es handelt sich dabei um Selbstanalyseinstrumente, die die Beschäftigten vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Arbeits- und Lernerfahrung ausfüllen und die zur individuellen Orientierung dienen. Sie können damit eine Vorbereitung auf das Qualifizierungsgespräch unterstützen und zu einer Verbesserung der Voraussetzungen für eine aktive Beteiligung im Rahmen der Bildungsplanung beitragen.

3.) Systematisierung des organisationalen Reflexionsprozesses

Neben der Vergewisserung der je subjektiven Lerngründe verweist die in weiten Teilen unsystematische Planungspraxis zugleich auf einen organisationalen Reflexionsprozess, bei dem einerseits die aktuellen und zukünftig zu erwartenden/geplanten Arbeits- und Qualifikationsanforderungen identifiziert werden, und bei dem zum anderen der betrieblich praktizierte Personalentwicklungsansatz sichtbar und weiterentwickelt werden kann. Hierzu wurden zwei Instrumente entwickelt, nämlich SALSA^{FE} sowie das Personalentwicklungsradar (PE-Radar).

Das Instrument SALSA^{FE} soll die Vorgesetzten in ähnlicher Weise auf das Qualifizierungsgespräch vorbereiten, wie dies SALSA^{SE} für die Beschäftigten tut. Es handelt sich um eine Fremdeinschätzung durch die Vorgesetzten (was auch den Anhang „FE“ erklärt). Es geht um die Analyse der Arbeits- und Lern-Situation

in der Abteilung, für die der/die Vorgesetzte jeweils verantwortlich ist. Daraus sollen sich Konsequenzen für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und die Weiterbildungsplanung ergeben. Es sollte nach der Analyse deutlich werden, wo der untersuchte Bereich steht, wo man zukünftig hin möchte und welche Schwerpunkte verfolgt werden sollen. SALSA^{FE} ist analog SALSA^{SE} aufgebaut und bedient sich der gleichen Themenbereiche. Mit den beiden vergleichbaren, aber unterschiedliche Perspektiven beleuchtenden Instrumenten ist eine Voraussetzung für eine diskursive Bildungsbedarfsplanung gegeben.

Das „PE-Radar“ gibt den Personalverantwortlichen und Betriebsräten die Möglichkeit, die im Betrieb anzutreffenden Bedingungen der Personalentwicklung zu reflektieren, Handlungsbedarfe zu erkennen, Schlussfolgerungen zu definieren und Konsequenzen einzuleiten. Beim PE-Radar handelt es sich um ein computergestütztes Instrument. Der Anwender beantwortet am Bildschirm Fragen, die Bezug auf die Schlüsselkategorien einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung nehmen (s.o.).

4.) Die Gestaltung des Aushandlungsprozesses durch SAMBA: Subjektive Arbeits-, Motivations- und Bildungsanalyse

Da die Bildungsplanung als ein Aushandlungsprozess angelegt ist, ist ein Verfahren erforderlich, bei dem z.B. im Rahmen des Qualifizierungsgesprächs die jeweiligen subjektiven und betrieblichen Perspektiven erörtert und ausgetragen werden können. Bei der Entwicklung eines entsprechenden Instrumentes konnte an die subjektive Tätigkeitsanalyse (STA) von Ulich (1981) angeknüpft werden. Grundlage von „STA“ ist eine Arbeitsgestaltung, die Handlungsspielräume schafft, und dabei arbeitswissenschaftliche Erfordernisse bereits im Entwurfsstadium von Arbeitsplätzen prospektiv als gedankliche Vorwegnahme möglicher Schädigungen oder Beeinträchtigungen bzw. in Bezug auf ihre Entwicklungsförderlichkeit durchdenkt.

Das entwickelte Instrument SAMBA ist eine praxisbezogene Anforderungs- und Kompetenzinventarisierung und in Erweiterung zu allen anderen Instrumenten eine Zuspitzung, weil die aktuellen Arbeitshandlungen und die „real bevorstehende“ Veränderung sowie die Bildungsinteressen der Beschäftigten eingespielt werden. Dazu ist es sinnvoll, die subjektiven und organisationalen Reflexions- und Antizipationsprozesse vorzuschalten. Darüber hinaus setzt eine beteiligungsorientierte Planung eine Informationsphase, besser noch ein Prozess der Diskussion und Entscheidungsfindung zukünftiger Planungen bzw. ein Prozess voraus, in dem die Beschäftigten ihre eigene Vorstellungen (z.B. mittel Szenariotechnik) einbringen können.

Die im Rahmen von „Kompass“ entwickelten Tools fördern den Dialog innerhalb einer Gruppe, eines Arbeitsbereichs, zwischen Betriebsrat und Geschäftsleitung sowie zwischen den Beschäftigten und den Vorgesetzten. Sie stützen und befördern eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung und den damit verbun-

denen Aushandlungsprozess. Dabei finden bei der Bildungsplanung sowohl die betrieblichen wie die subjektiven Perspektive Berücksichtigung.

