



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Kooperatives Wissensmanagement in Online- Netzen : eine neue Angebotsoption für Weiterbildungseinrichtungen

first published in:

Wissensnetzwerke : Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus-
und Weiterbildung in der Region / Peter Faulstich ; Karl Wilbers (Hrsg.).

Bielefeld : Bertelsmann, 2002. S. 5-20

ISBN 3-7639-3069-8

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 10

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1266/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12667>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 10

Joachim Ludwig

Kooperatives Wissensmanagement in Online-Netzen

Eine neue Angebotsoption für Weiterbildungseinrichtungen

Der folgende Beitrag beschreibt das Projekt be-online, das Online-Foren als ein neues Angebot für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt. Mit Online-Foren können sich Bildungseinrichtungen an räumlich verteilte Weiterbildungsteilnehmer wenden und zwischen ihnen ein Online-Netzwerk schaffen. Die Herstellung dieses Netzwerkes erfordert seitens der Weiterbildungseinrichtungen Managementleistungen, die hier als kooperatives Wissensmanagement definiert werden und den Rahmen für die Ermöglichung pädagogisch-professionellen Handelns schaffen. Der Beitrag stellt im ersten Teil kurz den praktischen Hintergrund dar, vor dem Online-Foren als ein neues Angebot von Weiterbildungseinrichtungen interessant erscheinen. Im zweiten Teil werden entlang des Projekts be-online Leistungen eines kooperativen Wissensmanagements durch Bildungseinrichtungen vorgestellt. Im dritten Teil werden die Begriffe Managementhandeln und Lernen vor dem Hintergrund der Wissenskategorie ins Verhältnis gesetzt.

1 Online-Foren als Bildungsangebot in Modernisierungsprozessen

Betrieblich-gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sind unübersichtlich, komplex, risiko- und gefährdungsreich. Konstitutiv für Komplexität sind beispielsweise uneindeutige Zielvorgaben und unklare Zielkriterien, unklare Neben- und Fernwirkungen, die Eigendynamik von Entwicklungen, Zeitdruck, Vernetztheit der Teilprobleme, Intransparenz der Zusammenhänge und unbekannte Handlungsmöglichkeiten für die Akteure in diesen Modernisierungsprozessen. Allein die daraus resultierenden erhöhten Anforderungen an Kommunikationsbeziehungen im Rahmen von Kundenbeziehungen oder im Rahmen zunehmender Projekt- und Teamarbeitsbeziehungen stellt die subjektiven Leistungen der Akteure und ihr implizites Wissen, das für das betriebliche Management noch zu wenig nutzbar erscheint, stärker in den Mittelpunkt verschiedener Interessen. Weiterbildungsangebote können für solche komplexen Handlungssituationen immer weniger fertige Lösungen und passend ausgewählte Wissensinhalte anbieten, die den Weiterbildungsteilnehmern/innen für ihre Praxis hilfreich erscheinen. Die neueren didaktischen Diskurse innerhalb der Erwachsenen- und Berufspädagogik stellen deshalb immer mehr den Beratungscharakter von Weiterbildung in den Vordergrund.

Beratung bedeutet eine stärkere Berücksichtigung der spezifischen Handlungssituation des/der einzelnen Weiterbildungsteilnehmers/in. Beratungsorientierte Bildungsarbeit setzt deshalb an persönlich erlebten Berichten oder Erzählungen an und berücksichtigt die spezifischen Sinn- und Bedeutungshorizonte des/der Teilnehmers/in, als auch die konkreten sozialen Strukturen, wie z.B. betriebliche Organisationsstrukturen. Beratung wendet sich in einem hohen Maße dem Einzelfall zu.

Präsenzseminare mit ihrem typischen Gruppenzusammenhang und ihrem zeitlichen Rahmen von drei bis fünf Tagen begrenzen Beratungsprozesse in ihrem Umfang. Es kann nur eine begrenzte Anzahl von Einzelfällen beraten werden. Präsenzseminare, die von Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, sind darüber hinaus langfristig geplant und treffen hinsichtlich der Zeitplanung nur selten die aktuellen Handlungsproblematiken potentieller Bildungsteilnehmer. Aktuelle Handlungsproblematiken der Modernisierungs-

akteure und ein dazu zeitlich – räumlich – inhaltlich passendes Bildungsangebot lassen sich nur schwer zusammenführen.

Um ein zeitlich – räumlich – inhaltlich passendes Bildungsangebot für Organisationsentwicklungsprozesse zu erhalten, greifen Betriebe üblicherweise auf Inhouse-Seminare zurück. Auf die betrieblichen Belange zugeschnittene Seminare können die Besonderheit des betrieblich situationalen Handlungsrahmens angemessener berücksichtigen und die zeitliche Passung des Bildungsangebots im Modernisierungsprozess optimieren.

Inhouse-Seminare sind jedoch mit zwei Nachteilen verbunden. Erstens besitzen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) oft nicht die notwendigen Ressourcen für Inhouse-Seminare, die ihre betrieblichen Modernisierungsprojekte unterstützen könnten. Zweitens besitzen Inhouse-Seminare im Rahmen von Modernisierungsprojekten ein besonderes Charakteristikum, das ihren Beratungscharakter einschränkt: sie sind stark an betrieblichen Belangen und organisationalen Zielen orientiert: In der Regel sollen sie die Ziele des Managements den Betroffenen anschaulich vermitteln. Individuelle Lerninteressen einzelner Akteure im jeweiligen Modernisierungsprojekt werden wenig berücksichtigt. Solche Seminare sind in dieser Weise weniger beratungsorientiert als vermittlungsorientiert. Deshalb bleibt der Lernerfolg beschränkt. Der fehlende Beratungscharakter schränkt den Ertrag und das Transferpotential dieser Seminare für Modernisierungsprozesse stark ein.

Vor dem Hintergrund dieses Modernisierungsszenarios und den Einschränkungen von Inhouse-Seminaren eröffnet sich ein neuer Markt für Weiterbildungseinrichtungen, der über Online-Foren erschlossen werden kann. Mittels Online-Foren können Weiterbildungseinrichtungen beratungsorientierte Bildungsangebote an räumlich verteilte Betriebe oder Bildungsteilnehmer richten, die ähnliche Modernisierungsaufgaben oder –probleme besitzen. Ihr Angebot kann sich z.B. an bundesweit dislozierte Betriebe richten, deren gemeinsamer Leitbildprozess ins Stocken gekommen ist oder an Verwaltungen, die Zielvereinbarungen mit ihren Mitarbeitern einführen wollen. Online-Foren können sich auch an einzelne Akteure aus Modernisierungsprojekten verschiedener Unternehmen richten, die vor ähnlichen Problemstellungen stehen (z.B. Führungsprobleme, Konfliktbearbeitungsprobleme in Teams, etc.). Beratungsorientierte Online-Foren sind damit erstens ein Angebot, das in besonderer Weise die spezifischen Handlungssituationen der Bildungsteilnehmer/innen berücksichtigen kann und zugleich das Wissen und die Erfahrungen aus verschiedenen Betrieben in kooperativer Weise verbindet. Zwei-

tens können sich Online-Foren an einzelne räumlich weit verteilte Bildungsteilnehmer/innen wenden, die daran interessiert sind, ihr spezielles Handlungsproblem zusammen mit anderen Bildungsteilnehmer/innen, die ähnliche Handlungsprobleme besitzen, in einer systematischen beratungsorientierten Weise auszutauschen. Online-Foren ermöglichen es Weiterbildungseinrichtungen stärker als bisher, mit beratungsorientierten Bildungsangeboten, betriebliche Modernisierungsprojekte über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg zu unterstützen und individuelle Handlungsproblematiken von Akteuren in Modernisierungsprojekten zeitnah und ortsunabhängig aufzugreifen. Weiterbildungseinrichtungen können mit einem beratungsorientierten Onlineangebot in umfassenderer Weise als bisher zum Partner für betriebliche Modernisierungsprojekte werden.

Voraussetzung für die Durchführung von Online-Foren ist ein kooperatives Wissensmanagement, das die anbietende Weiterbildungseinrichtung im Rahmen ihres Weiterbildungsmanagements durchführt. Bevor im 3. Kapitel näher auf die auf zentrale Begriffsbestimmungen von Wissen, Lernen und Managementhandeln eingegangen wird, die dem kooperativen Wissensmanagement zugrunde liegen, werden im Folgenden praktische Einblicke in das Projekt be-online gegeben. Auf diese Weise soll deutlich werden, welche Bildungs- und Beratungsprozesse für Modernisierungsprozesse in beratungsorientierten Online-Foren beabsichtigt sind und welche Leistungen ein kooperatives Wissensmanagement zu erbringen hat.

2 Das Projekt be-online: Kooperatives Wissensmanagement für Weiterbildungseinrichtungen

Kooperatives Wissensmanagement in Online-Netzen bedeutet für Weiterbildungseinrichtungen die Herstellung adäquater Rahmenbedingungen für Bildungs- und Beratungsprozesse in netzgestützten Lerngruppen/Online-Foren. Im Projekt be-online, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Lernen für den Wandel – Wandel im Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gefördert wird, werden diese Managementleistungen für die Herstellung der Rahmenbedingungen für Bildungs- und Beratungsprozesse in Online-Netzen entwickelt. Diese Leistungen sollen zukünftig von Weiterbildungseinrichtungen übernommen werden können, um beratungsorientierte Online-Foren zur Unterstützung betriebli-

cher Modernisierungsprojekte anbieten und dafür entsprechende Rahmenbedingungen herstellen zu können. Das Projekt be-online entwickelt diese Managementleistungen mit Blick auf eine Verwendung in den Bildungsstätten der Gewerkschaft ver.di.

Ziel der Entwicklungsarbeiten für die Bildungsstätten der Gewerkschaft ver.di ist es, Betriebs- und Personalräten in betrieblichen Modernisierungsprojekten onlinegestützte Bildungs- und Beratungsleistungen anbieten zu können, die zeitnah und ortsunabhängig erfolgen. Betriebs- und Personalräte erhalten so als Akteure in betrieblichen Modernisierungsprojekten die Möglichkeit, zeitnah an ihren bundesweit dislozierten Arbeitsplätzen an Bildungs- und Beratungsleistungen in Online-Foren teilzunehmen.

Die Online-Foren bestehen aus einem geschlossenen Teilnehmerkreis von ca. 12 Personen. Die Foren nehmen ihre Arbeit in einem einwöchigen Präsenzseminar in der Bildungsstätte auf. Die Teilnehmer/innen der online-Foren arbeiten anschließend ca. ein Jahr online zusammen. Bearbeitet werden Handlungssituationen in betrieblichen Modernisierungsprojekten, die von den Teilnehmern/innen als schwierig erlebt wurden. Dies können im Online-Forum sehr aktuelle Handlungsproblematiken sein, die mit dem Ziel, dieses Handlungsproblem zu überwinden, bearbeitet werden. Ergebnis dieser praxisorientierten Bildungsarbeit sollen neue Perspektiven und neue Handlungswege für die persönlich-betriebliche Gestaltungskompetenz der Betriebs- und Personalräte sein.

Kooperatives Wissensmanagement zielt auf die Herstellung von Rahmenbedingungen für kooperative Lehr-, Lernverhältnisse in Online-Foren. Kooperative Lehr-, Lernverhältnisse sind charakterisiert durch gemeinsam gesetzte Lernproblematiken (vgl. Holzkamp 1993, S.520), darauf aufbauenden Perspektivendifferenzen der Lernenden und durch umfassende Verstehensprozesse in der Lerngruppe/im Online-Forum. Diese Verstehensprozesse basieren auf einem grundlegenden Vertrauen in die argumentative Begründbarkeit von Auffassungen der Forumsmitglieder sowie in deren Vermögen, Kontroversen mit Vernunftgründen auszutragen.

Um die Rahmenbedingungen für kooperative Lehr-, Lernverhältnisse in Online-Foren zu schaffen, werden folgenden kooperativen Wissensmanagementleistungen für Weiterbildungseinrichtungen im Projekt be-online entwickelt:

1. Eine softwaretechnische Basis für Online-Foren als Lerngruppen.

2. Ein didaktisches Konzept, das beratungsorientierte Bildungsprozesse im virtuellen Kontext ermöglicht.
3. Ein Weiterbildungskonzept zur Professionalisierung des pädagogischen Personals für beratungsorientiertes pädagogisches Handeln im virtuellen Netz.
4. Ein Datenbanksystem, das Materialien systematisch verwaltet, die aus beratungsorientierten Bildungsprozessen entstanden sind und dabei die Kontextualität des erzeugten Wissens berücksichtigt.

Im Folgenden werden die ersten beiden Managementleistungen vorgestellt. Das Weiterbildungskonzept für Online-Fallberater/innen und das kontextualisierte Datenbanksystem befinden sich noch im Anfangsstadium der Entwicklung. Eine detaillierte Beschreibung der Projektleistungen mit einem beispielhaften Bildungs- und Beratungsprozess findet sich im Internet unter www.projekt-be-online.de.

2.1 Die softwaretechnische Basis für Online-Foren als Lerngruppen

Be-online nutzt marktübliche Softwareangebote für die Realisierung der internetgestützten Bildungs- und Beratungsplattform. Es wird ein Nutzungskonzept angestrebt, das darauf verzichtet, an den betrieblichen Arbeitsplätzen der Forumsteilnehmer für ihre Teilnahme am Forum zusätzliche Software einrichten zu müssen.

Dabei stehen zwei Ziele im Vordergrund:

Die Realisierung einer internetgestützten Bildungs- und Beratungsplattform soll für die zukünftigen Nutzer (ver.di, andere Weiterbildungseinrichtungen und Betriebe) möglichst kostengünstig sein. Darum wird entweder kostenlos erhältliche Software oder in der Organisation vorhandene Software so weit wie möglich genutzt.

Der Zugang potentieller Teilnehmer zum online-Forum soll erleichtert und nicht durch technische Hürden erschwert werden. Die verwendete Forums-Software soll für alle Forumsteilnehmer an ihren betrieblichen Arbeitsplätzen zugänglich sein und trotz der verschiedenen betrieblichen Firewalls funktionieren.

Die Online-Foren arbeiten zur Zeit auf Basis der Software BSCW (Basic Support für Cooperative Work) des Fraunhofer Instituts, die im Internet als Freeware verfügbar ist. Die mit BSCW gegebenen softwaretechnischen Funktionen werden genutzt und deren Potenziale sowie Grenzen für verstehensgeleitete Bildungs- und Beratungsprozesse in Online-Foren untersucht.

In den bisher durchgeführten Online-Foren wurde deutlich, dass verstehensgeleitete Bildungs- und Beratungsprozesse im Internet die Kombination asynchroner Kommunikationsmöglichkeiten (e-mail, Dokumentenablage, Diskussionsgruppen) mit synchronen Kommunikationsmöglichkeiten (chat, application sharing, whiteboard) erfordern. Eine für Verstehensprozesse geeignete webbasierte Chat-Software ist momentan noch nicht verfügbar. Das Projekt be-online experimentiert zur Zeit mit Notlösungen.

2.2 Das beratungsorientierte didaktische Konzept

Das Arbeitsmodell in den Online-Foren orientiert sich in zentraler Weise am Arbeitsmodell "Fallarbeit", wie es im Rahmen des Bildungskonzepts fallorientierter Weiterbildung von Kurt R. Müller u.a. (1997) entwickelt wurde. Das Bildungskonzept fallorientierte Weiterbildung mündet in einem didaktischen Setting (dem "Arbeitsmodell") für Präsenzseminare, das seinen Ausgangspunkt in sogenannten "Fällen" bzw. "Fallerzählungen" der Bildungsteilnehmer nimmt. "Fallerzählungen" geben die von Bildungsteilnehmern/innen als schwierig erlebten Handlungssituationen wieder.

Das Arbeitsmodell "Fallarbeit" besteht in der Originalfassung des Präsenzseminars aus 10 Arbeitsschritten. Aufgrund der "virtuellen Arbeitssituation" in den Online-Foren werden die Arbeitsschritte in Online-Foren zu vier Arbeitskomplexen zusammengefasst:

1. Arbeitskomplex: Erzählen der Fallgeschichte und Nachfragen stellen
2. Arbeitskomplex: Hineinversetzen in die Akteure der Fallerzählung
3. Arbeitskomplex: Spuren suchen und Kernthemen sammeln
4. Arbeitskomplex: Kernthemen bearbeiten und Handlungsoptionen eröffnen

Zum 1. Arbeitskomplex: Erzählen der Fallgeschichte und Nachfragen stellen:

1. Der Fall als Ausgangs- und Bezugspunkt

Ein Fall ist eine soziale Einheit, die eine eigene Struktur und Geschichte herausgebildet hat. Ein Fall lässt sich also mittels bestimmter Eigenschaften, die bedeutsam werden, von anderen sozialen Zusammenhängen, in denen Menschen handeln, abgrenzen. Mit anderen Worten: ein Fall umfasst eine Handlungssituation, in der Personen eine Rolle spielen und die in irgendeiner Weise „problematisch“ erlebt wird. Diese problematisch gewordene Handlungssituation wird in einer Fallerzählung räumlich und zeitlich abgrenzbar.

Eine Fallerzählung in der Fallarbeit hat mindestens folgende Bestandteile:

- Thematisch-inhaltliche Seiten der Handlungsproblematik
- Handelnde Personen
- Beziehungen zwischen den Personen
- Konkrete Orte und Zeiten der Handlung/Handlungssequenzen
- Eine emotionale Befindlichkeit (Irritation) des/der Fallerzählers/in in der Handlungssituation

2. Nachfragen stellen

Während der Fallerzählung machen sich die Forumsteilnehmer/innen ihr jeweils individuelles Bild der Fallgeschichte. Zur Vervollständigung dieses Bildes fragen sie im Anschluss an die Fallerzählung verschiedene Seiten der Fallgeschichte nach. Um den Beratungscharakter im Online-Forum aufrecht zu erhalten, müssen die Nachfragen in einer informativen und nicht bewertenden Weise erfolgen.

Zum 2. Arbeitskomplex: Hineinversetzen in die Akteure der Fallerzählung:

Im zweiten Arbeitskomplex sind die Forumsteilnehmer aufgefordert, sich in die Personen der Fallerzählung hineinzusetzen. Während die Nachfragen noch ganz aus der individuellen Perspektive des jeweiligen Forumsmitglieds gestellt wurden, sind die Forumsmitglieder jetzt aufgefordert, ihre eigene Sicht auf den Fall zu verlassen und mögliche andere Perspektiven einzunehmen.

Auf diese Weise werden unterschiedlichste und auch neue Perspektiven auf die Fallerzählung entwickelt. Den Beteiligten im Forum kann deutlich werden, dass die möglichen Bedeutungshorizonte auf den Fall prinzipiell nicht abschließbar sind. Die Fallerzählung gewinnt so an Komplexität. Der/die Fallerzähler/in hat die Chance, mögliche andere Perspektiven auf seinen/ihren Fall kennen zu lernen.

Zum 3. Arbeitskomplex: Spuren suchen und Kernthemen sammeln:

Während im 2. Arbeitskomplex der Perspektivenwechsel vor allem als emphatischer Nachvollzug erfolgte, wird der Perspektivenwechsel in diesem Arbeitskomplex aus einer stärker analytischen Perspektive fortgeführt. In dieser Phase werden besonders wichtig erscheinende Handlungssituationen entlang fünf unterschiedlicher Dimensionen auf Kernthemen hin untersucht:

- Welche guten Gründe, Interessen und Bedürfnisse haben die Personen für ihr Handeln im Fall?
- Wie sind die Beziehungen zwischen den Handelnden zu qualifizieren?
- Welche mikropolitischen Strukturen und welche beteiligungspolitischen Konzepte finden sich in dem Betrieb, der dem Fall zugrunde liegt?
- Welche ökonomischen, rechtlichen, kulturellen und sozialen Strukturen des Betriebs sind im Fall erkennbar?
- Welche gesellschaftliche Einflüsse und Strukturen sind im Fall erkennbar?

Die Teilnehmer ermitteln aus den Umständen des Falles heraus Sachverhalte und Kernthemen, die aus ihrer jeweiligen Sicht die Fallentstehung und den Fallverlauf in typischer Weise bestimmen. Den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmer/innen entsprechend, werden an dieser Stelle unterschiedliche Themen benannt, die - je nach eigener Perspektive im Fall - eine zentrale Rolle spielen (Mitbestimmungsthemen, Managementmethoden, Gruppendynamik, Macht, Führung, Arbeitsorganisation, usw.).

Um den Beratungscharakter für den/die Fallerzähler/in im Vordergrund zu behalten, wählt der/die Fallerzähler/in die für ihn/sie wichtigen und weiter zu bearbeitenden Kernthemen aus. Dieser Arbeitskomplex endet mit der Auswahl zentraler Kernthemen durch den/die Fallerzähler/in.

Zum 4. Arbeitskomplex: Kernthemen bearbeiten und Handlungsoptionen eröffnen:

Im 4. Arbeitskomplex gilt es, entlang den Handlungssituationen des Falles neues Wissen (Erfahrungswissen der Teilnehmer, Expertenwissen als Wissenschaftswissen, Rechtswissen usw.) so einzuführen, dass sich der Fall für den Fallerzähler (und die anderen Forumsteilnehmer) in einem neuen Licht zeigen kann. Die Beratungsleistung besteht hier darin, das neue Wissen entlang des konkreten Falles einzuführen, um das neue Wissen an die bestehenden Bedeutungshorizonte des/der Fallerzählers/in und der anderen Teilnehmer/innen anschließbar zu machen und weitere Differenzierungsprozesse zu ermöglichen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die von dem/der Fallerzähler/in ausgewählten Kernthemen. Hier gilt es für den/die Online-Fallberater/in, entlang einer abduktiven Logik, zentrale Handlungssituationen des Falles mit neuem Wissen und Erklärungsfolien so zu verknüpfen, dass neue Perspektiven auf die Fallzählung möglich werden. In der qualitativen Sozialforschung entspricht dieser Arbeitsschritt dem axialen Codieren, d.h. zentrale Codes werden mit einer Theorie verknüpft. Um die Achse dieser Theorie herum werden die gefundenen Codes geordnet und miteinander in Beziehung gesetzt. Im Online-Forum wird in vergleichbarer Weise vorgegangen. Dabei kann das Theoriewissen bei den Forumsteilnehmerinnen oder bei dem/der Fallberater/in vorhanden sein. Es kann auch durch die Hinzuziehung von Experten/innen eingeführt werden. Ggf. werden verschiedene Erklärungsangebote für die Kernthemen geprüft und mit den Interpretationsperspektiven der

Teilnehmer/innen verglichen. Diese Angebote sollen schließlich neue Perspektiven auf den Fall werfen und in neue Handlungsmöglichkeiten und –wege für die Fall Erzählerin münden. Solche Handlungsoptionen werden abschließend von den Forumsteilnehmern/innen erarbeitet und dem/der Fall erzähler/in angeboten.

Damit ist die Beratungsarbeit mit Blick auf den/die Fall erzähler/in abgeschlossen. Der Bildungsaspekt der Bildungs- und Beratungsarbeit bezieht sich darüber hinaus auf alle Forumsteilnehmer/innen. Sie schließen die Fallbearbeitung mit einer Reflexion ab, die mögliche Einsichten oder Handlungsprojekte, die aus der Fallbearbeitung für den/die einzelnen Teilnehmer/in entstanden sind.

Soviel zum Arbeitsmodell, das einen geeigneten Rahmen für die professionellen Verstehens- und Beratungsleistungen der Online-Fallberater/innen sowie für die Lernprozesse der Forumsteilnehmer/innen darstellen soll. Ein anonymisierter Bildungs- und Beratungsprozess, der diesem Arbeitsmodell folgte, ist auf der Homepage des Projekts be-online nachzuvollziehen.

3 Was heißt in diesem Zusammenhang Managementhandeln Lernen und Wissen?

Bei der Skizzierung des didaktischen Modells hat gezeigt, dass im Zentrum des Bildungs- und Beratungsprozesses ein systematischer Verstehensprozess in der Lerngruppe steht. Er zielt auf die der Lerngruppe verfügbaren Bedeutungshorizonte mit dem Ziel, bestehende subjektive Bedeutungshorizonte in kritischer Auseinandersetzung mit den Bedeutungshorizonten der anderen Forumsteilnehmer/innen zu erweitern und zu differenzieren. Diesen Verstehensprozess anzuleiten, ist die professionelle Aufgabe des/der Online-Fallberaters/in. Das kooperative Wissensmanagement der Bildungseinrichtung kann mit entsprechenden Leistungen die Rahmenbedingungen für dieses professionelle Handeln bereit stellen. Der Begriff kooperatives Wissensmanagement grenzt sich gezielt von Konzepten eines individuellen Wissensmanagements ab. Wie und warum Managementhandeln zum Lernen und zum Umgang mit Wissen ins Verhältnis gesetzt und abgegrenzt wird, soll im folgenden theoretisch begründet werden.

Modernisierungsprozesse produzieren Wissen und konfrontieren mit Nicht-Wissen, die in Bildungsprozessen zum Gegenstand werden. Die Verwendung von Wissen in seinen unterschiedlichen Formen als Wissenschaftswissen, Alltagswissen, Fachwissen, Orientierungswissen usw. in Bildungsprozessen gehört zum zentralen Gegenstandsbereich der Erwachsenen- und Berufspädagogik. Sie problematisiert die Vermittlung und die Aneignung von Wissen in ihrem Verhältnis zum Lebensalltag der Bildungsteilnehmer. Die Vermittlung und Aneignung von Wissen wird im Rahmen von Bildungsprozessen mit dem Ziel einer Vernunftsteigerung bzw. einer erweiterten Urteilsfähigkeit oder Handlungsfähigkeit verbunden. Bildung wird in diesem Verständnis als ein spezifischer Typus sozialen Handelns problematisiert, d.h. als ein Wechselspiel zwischen der Subjektivität des Lernenden und der gesellschaftlichen Umwelt, die dem lernenden Subjekt in Form von Sinn- und Bedeutungshorizonten und das heißt als gesellschaftlich produziertes Wissen gegenübertritt.

Wissen wird im Bildungsdiskurs im Rahmen des Kontextmodells von Wissen und nicht im Rahmen des Kumulationsmodells verwendet¹. Das Kumulationsmodell impliziert ein Steigerungsmodell. Demnach wird die Welt tatsächlich entzaubert, je mehr gewusst wird. Für einzelne Probleme wird in diesem Modell nach einer allgemeinen Regel gesucht, unter die sie sich subsumieren lassen. In diesem Verständnis von Wissen als Abbild von Welt, das man kumulativ erweitern kann, war Wissen der Grundstoff der modernen Gesellschaft. Das Internet ist in diesem Verständnis von Wissen das zentrale Mittel zur Ansammlung und Verfügbarmachung des sich erweiternden Wissens in modernen Gesellschaften.

Demgegenüber hebt die Verwendung von Wissen im Rahmen des Kontextmodells auf den kulturellen Kontext ab: auf die kulturelle Repräsentation von Wissen im Zusammenhang mit Interessen und Zwecksetzungen. Auf eine Frage gibt es verschiedene Antworten, die nicht beliebig sind. Wissen ist in dieser Fassung „die reflektierte Form des Zugangs zur Welt, die von sich weiß, dass es der unsichtbare Filter ist, durch den die Welt betrachtet wird“ (Nassehi 2000, S.101). In diesem Verständnis von Wissen, das auf Perspektivendifferenzen in mehrwertigen Bedeutungsräumen verweist, tritt das Subjekt in den Mittelpunkt, das im Kumulationsmodell als Störgröße außen vor bleibt (weil es ja nur um die wahre Repräsentation geht). Wissen lässt sich nach diesem Verständnis nicht mehr kumulieren, sondern mit den unterschiedli-

¹ Zur Unterscheidung von Kumulationsmodell und Kontextmodell vgl. Nassehi 2000.

chen Voraussetzungen und Wissensformen kann nur mehr reflektiert umgegangen werden. Diese kontextbezogene Sicht auf Wissen setzt sich in der aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskussion im Zuge biographischer und subjektorientierter Ansätze zunehmend durch.

Im Mittelpunkt steht dabei die Verwendungsproblematik gesellschaftlichen Wissens durch das Subjekt und die Gesellschaft (vgl. Dewe 1999, S. 41), das Problem also, welches Wissen vor dem Hintergrund bestimmter Interessen aufgegriffen und welches Wissen ausgegrenzt wird. Besonders interessant ist dabei für pädagogische Prozesse die Differenz zwischen Alltagswissen und Wissenschaftswissen, die es im Bildungsprozess erst zu verstehen gilt. Didaktisch gesehen befördert diese Perspektive die Rückbeziehung wissenschaftlichen Wissens in Handlungswissen, weil Praktiker die Passung wissenschaftlicher Theorien für ihre eigenen Handlungsbegründungen überprüfen.

Die Untersuchungen von Bonß u.a. (1985, 1993) zeigen, dass Praktiker andere Ambitionen bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens haben, als es die Theorie ursprünglich vorsah. Professionsforschung bei Lehrern macht uns darauf aufmerksam, das Wissenserwerb mit dem Aufbau ihres Könnens in selbst erfahrenen Handlungskontexten verknüpft sein muss, um berufsrelevante Wissenskomponenten aufzubauen. Wissenschaftswissen wird für Praktiker beim Entwurf von Begründungsalternativen interessant (Schierz/Thiele 2002, S.31), wird aber nicht als unmittelbare Handlungsanleitung für eine bessere Praxis verstanden. Mit anderen Worten: die Transferleistung von Wissen in die Praxis wird über einen reflexiven und Kontexte einbeziehenden Zugang zu Wissen gefördert. Erwachsenenbildung kommt in der sogenannten „Wissensgesellschaft“ die Aufgabe zu, den Umgang mit prinzipiell strittigem Expertenwissen zu thematisieren und die damit verbundenen Handlungschancen bewusst zu machen mit (Nolda 2001, S. 167).

Aufgabe von Bildung in Modernisierungsprozessen ist es demnach, unterschiedliche und gegenläufige Perspektiven zu verschränken und nicht Einheitsperspektiven im Rahmen des Kumulationsmodells herzustellen. Die lernende Aneignung im Kontextmodell des Wissens kann dabei nicht einfach zur individuellen Privatsache erklärt werden. Lernen erfordert vielmehr Perspektivenvielfalt und Perspektivenverschränkung in möglichst reichen Bedeutungskontexten. Diese Perspektivenvielfalt findet sich – nicht nur - aber besonders in kooperativen Lehr-, Lernverhältnissen in Lerngruppen. Dort können sich umfangreiche Perspektiven und differente Handlungskontexte versammeln, die ausreichend Möglichkeiten für Gegenhorizonte und damit

für die Erweiterung der problematisch gewordenen eigenen Perspektive schaffen.

Lernen ist so gesehen eine besondere Form sozialen Handelns (vgl. Holzkamp 1993) und stellt das Eindringen des Subjekts in gesellschaftlich gegebene Bedeutungskontexte in Form neuer Perspektiven und neuen Wissens dar. Die potentiellen Lerngegenstände zeigen sich den Lernenden als Bedeutungen in Form kontextgebundenen gesellschaftlichen Wissens. Dieses Wissen in und aus bestimmten Bedeutungskontexten wird dann aufgegriffen, wenn es im Interesse des Lernenden liegt, das auf die erweiterte Verfügung über seine gesellschaftlichen Lebensverhältnisse gerichtet ist. Bedeutungen sind gesellschaftlich produziert und als solche in Form von Alltagstheorien oder wissenschaftlichen Theorien beschreibbar. Lernen ist so gesehen ein Differenzierungsprozess von Wissen aus und in Bedeutungskontexten, der an die jeweils subjektiven Lern- und Lebensinteressen gebunden ist.

Wie lässt sich vor diesem Verständnis von Lernen Wissensmanagement verstehen? Ist die Aneignung neuen Wissens in und aus bestimmten Bedeutungskontexten ein Lern- oder ein Managementprozess?

Die Aneignung von Wissen ist ein Lernprozess. Die Rede vom Wissensmanagement ist schnell irreführend. Insbesondere, wenn vom „individuellen Wissensmanagement“ (Reinmann-Rothmeier 2001) die Rede ist. Individuelles Wissensmanagement will die individuelle Lernfähigkeit beschreiben und optimieren helfen. Welches Wissen, in welchen gesellschaftlichen Handlungskontexten mit welchen Interessen angeeignet wird, ist im Konzept des individuellen Wissensmanagements als psychisch-kognitive Lernfähigkeit nicht Gegenstand der Reflexion. Mit der Bestimmung von 'Wissensmanagement' als kybernetisch-abstrakter Lernfähigkeit wird ein universalistisches allgemein- und berufspädagogisches Prinzip vorgegaukelt (Geißler/Orthey 1993, S.154), das durch beliebige Phantasien und Erwartungen breite Anschlussfähigkeit schafft und Interessendivergenzen verwischt. Es stellt Konsens in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lagern her. Solcherart auf effektiven Wissenserwerb gerichtete Lernvorstellungen verkürzen die Subjektivität der Lernenden auf gesellschaftliche Anpassung.

Kooperatives Wissensmanagement ist gegenüber individuellem Wissensmanagement als eine Aufgabenbeschreibung für Weiterbildungseinrichtungen zu verstehen und nicht als Synonym für Lernen oder Lernfähigkeit. Kooperatives Wissensmanagement erhält hier die Bedeutung der Herstellung von Rah-

menbedingungen für Lehr-, Lernprozesse, insbesondere der Herstellung von Voraussetzungen für Perspektivenvielfalt und –verschränkung in virtuellen Kontexten. Kooperatives Wissensmanagement in der Weiterbildungseinrichtung bildet auf diese Weise den makrodidaktischen Rahmen für pädagogisches Lehr-, Lernhandeln im mikrodidaktischen Rahmen von Online-Foren.

Ich möchte in Anlehnung an Klaus Harney (1998, S.161ff) Managementhandeln von professionell-beruflichem Handeln - also auch professionell-pädagogischem Handeln - grundsätzlich unterscheiden. Beide stehen in einem wechselseitig funktionalen Verhältnis zueinander, sind aber in ihrer jeweiligen Handlungslogik grundsätzlich verschieden. Managementhandeln kann Schrittfolgen und Verfahren optimieren. Symbolisch steht dafür der Regelkreislauf des Managementhandelns aus Planung, Organisation, Führung und Kontrolle. Managementhandeln erreicht jedoch nie die Substratebene lebendigen, beruflichen Arbeitshandelns mit seinem je speziellen professionellen Wissen. Pädagogisch-professionelles Lehrhandeln als auch Lernhandeln zeichnen sich durch Sinnverstehen aus, durch Verständigung und Selbstverständigung und durch das Erschließen von Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten.

Umgekehrt bleibt das professionelle pädagogische Handeln in virtuellen Kontexten auf manageriales Handeln angewiesen, das regelförmige Verfahren absichert. Sinnverstehen in virtuellen Kontexten benötigt einen regelförmigen Rahmen in Form kooperativer Wissensmanagementleistungen, der die notwendigen Ressourcen für professionelles Handeln und erfolgreiches Lernen in internetgestützten Bildungs- und Beratungsprozessen bereit stellt.

4 Literaturhinweise:

Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt. Sonderband 3. Göttingen 1985.

Bonß, W./Hohlfeld, R./Kollek, R. (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext - Kontexte der Wissenschaft. Hamburg 1993.

Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Opladen 1999.

Geißler, Kh.A./Orthey, F.M.: Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: GdWZ (1993)3, S. 154-156.

Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.

Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993.

Müller, K. R./Mechler, M./Lipowski, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Hrsg. vom Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München.1997.

Nassehi, A.: Demokratie auf der Datenautobahn. In: Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs - Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München/Wien 2000.

Nolda, S.: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001, S. 91-117.

Reinmann-Rothmeier, G.: Wissen managen: Das Münchner Modell. Eigen-
druck des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität. Forschungsberichte Nr. 131. München 2001.

Schierz, M./Thiele, J.: Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. In: ZfPäd 48(2002)1, S. 30-47.

