GENDER OPEN REPOSITORIUM

Lernperspektiven für ein nachhaltigkeitsorientiertes Gender- und Diversitätsmanagement

Hofmann, Roswitha

2010

https://doi.org/10.25595/1792

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hofmann, Roswitha: *Lernperspektiven für ein nachhaltigkeitsorientiertes Gender- und Diversitätsmanagement*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 2 (2010) Nr: 2, 56–68. DOI: https://doi.org/10.25595/1792.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Roswitha Hofmann

Lernperspektiven für ein nachhaltigkeitsorientiertes Gender- und Diversitätsmanagement

Zusammenfassung

Mittels Gender- und Diversitätsmanagement (GDM) und unterschiedlichen Formen des Nachhaltigkeitsmanagements bzw. „nachhaltigen Wirtschaftens" sucht man in Organisationen bereits seit einigen Jahrzehnten, strukturellen und normativen Verantwortungs- und Veränderungsanforderungen zu begegnen. Bisher wurde jedoch im deutschsprachigen GDM-Diskurs kaum Bezug auf Fragen des nachhaltigen Wirtschaftens genommen. Ziel des Beitrags ist es, in Form konzeptioneller Überlegungen eine Verknüpfung von GDM und dem Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens anzuregen, um damit die reflexive Basis wissenschaftlicher und praxisbezogener Diskurse in beiden Bereichen stärker auf die Re-Produktionsmechanismen von Diversitätsdimensionen und die damit verbundenen Differenzsetzungen zu richten. Zu diesem Zweck werden Konzepte des organisationalen Lernens herangezogen und deren entsprechendes Potenzial diskutiert.

Schlüsselwörter
Gender- und Diversitätsmanagement, organisationales Lernen, situatives Lernen, nachhaltiges Wirtschaften

Summary

Learning perspectives for a sustainability-oriented gender and diversity management

Gender and diversity management (GDM) and sustainable economic management are management concepts developed to meet new structural and normative requirements. Currently there are few references within the German-speaking discourse of gender and diversity management to questions of sustainable economic management. This paper provides conceptual considerations concerning a connection between GDM and the field of sustainable economic management, in order to broaden the reflexive knowledge base along lines of differences and the mechanism of the re-production of gender relations and other diversity dimensions in GDM-research, as well as in organizational practices. For this objective, concepts of organizational learning are used to develop a sketch of a sustainability-oriented vision of GDM.

Keywords
Gender and Diversity Management, organizational learning, situative learning, sustainable economic management

1 Einleitung

Organisationen stehen aufgrund von Phänomenen des gesellschaftlichen Wandels vor vielschichtigen Veränderungsnotwendigkeiten (vgl. Cummings/Worley 2009: 697). Dies und die organisationstheoretische und -praktische Erkenntnis, dass Organisationen nur bedingt steuerbar sind, führten in den letzten Jahrzehnten zu einer intensiven Beschäftigung mit Phänomenen des organisationalen Wandels (vgl. Schreyögg/Conrad 2000) und des organisationalen Lernens (vgl. Argyris 1999; Nicolini/Gherardi/Yanow 2003). Diese Trends in der Organisationsforschung wurden durch Arbeiten über die Re-Produktion/Dekonstruktion und zur betriebswirtschaftlichen Funktionalität von Geschlechterverhältnissen und anderen gesellschaftlichen Strukturkategorien

(Diversitätsdimensionen)[1] (vgl. Bendl/Hanappi-Egger/Hofmann 2004; Krell/Wächter 2006) sowie durch Diskussionen über verschiedene Ansätze zum Nachhaltigkeitsmanagement bzw. „nachhaltigen Wirtschaften" verstärkt (vgl. Ulrich 2001; Rüegg-Stürm 2003; Weick/Sutcliffe 2003; Benn/Dunphy/Griffiths 2006).

Mit den entlang dieser Diskurse entwickelten Managementfeldern (Gender- und Diversitätsmanagement (GDM),[2] Nachhaltigkeitsmanagement) sucht man in den letzten Jahrzehnten zunehmend den strukturellen und normativen Veränderungsanforderungen von Gesellschaften an Organisationen zu begegnen. Sie können Organisationen insbesondere auch dazu dienen, ihre gesellschaftliche Rolle zu reflektieren und strategisch zu gestalten. Betrachtet man allerdings die Entwicklungen in den beiden Managementfeldern, so wird rasch deutlich, dass bisher nur wenige Bezugnahmen zwischen den Bereichen existieren. So beruhen die meisten wissenschaftlichen Diskurse zum Thema „Nachhaltiges Wirtschaften" nach wie vor auf einem 3-Säulen-Modell (soziale, ökonomische, ökologische Dimension),[3] wobei die Bereiche Ökologie und Ökonomie dominieren und selbst in der sozialen Dimension die Re-Produktion von Geschlechterverhältnissen und anderen Differenzlinien kaum Erwähnung findet. Der erhebliche Einfluss von Gender- und Diversitätsverhältnissen auf die ökonomische Dimension (vgl. Thomas/Ely 1996; Bendl/Hanappi-Egger/Hofmann 2006) und die Fortschreibung der sozio-politischen und institutionellen Re-Produktionsbedingungen der unterschiedlichen Diversitätsdimensionen bleiben damit nahezu unbeachtet oder auf Fragen der MitarbeiterInnen-Motivation,[4] Partizipation und Arbeitssicherheit beschränkt (vgl. Burschel/Losen/Wiendl 2004). Vertiefende Diskussionen über den Einfluss von Gender- und Diversitätsverhältnissen auf ökologische Zusammenhänge wurden bisher ausschließlich in feministischen Arbeiten zur nachhaltigen Entwicklung geführt. Sie blieben aber vor allem auf den Bereich der Geschlechterverhältnisse beschränkt[5] und referierten nur in wenigen Fällen auf organisationale Zusammenhänge (vgl. Weller 2003).

Im Vergleich dazu wird in der deutschsprachigen Diskussion zu Gender- und Diversitätsmanagement kaum Bezug zum Thema der nachhaltigen Entwicklung bzw. des

1 Zum Beispiel Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Religionszugehörigkeit oder physische Fähigkeiten.

2 Zur expliziten Nennung der Diversitätskategorie „Gender" und deren Prägung von und durch andere Diversitätsdimensionen vgl. Hofmann 2004: 174ff.

3 Der Ursprung des 3-Säulen-Modells liegt in den Nachhaltigkeitsdiskursen der frühen 1990er Jahre und ist an den Prinzipien der inter- und intra-generationellen Gerechtigkeit und der menschlichen Existenzsicherung ausgerichtet. Die drei Säulen stehen entsprechend der Konzeption gleichrangig nebeneinander und sollten daher in der idealen Umsetzung das gleiche Gewicht haben. Das Modell wurde im Laufe der Jahre weiterentwickelt und u. a. um die institutionell-politische Dimension erweitert. In feministischen Diskussionen wurden diesem Modell jene Modelle des „vorsorgenden Wirtschaftens" und des „Sustainable Livelihood" entgegengestellt. Darin wird unter anderem die dominante Rolle der Marktwirtschaft in gängigen Konzepten des nachhaltigen Wirtschaftens kritisiert (vgl. Biesecker et al. 2000; Weller 2004). Diese Dominanz der marktwirtschaftlichen Betrachtungsweise wird auch von Freimann (2006) und anderen AutorInnen als eines der Hauptprobleme identifiziert, das einer nachhaltigen Entwicklung entgegensteht. Aus feministischer Sicht werden Konzepte des „nachhaltigen Wirtschaftens" aber vor allem auch deshalb kritisiert, weil darin die Trennung zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit aufrechterhalten und der (Geschlechter-) Gerechtigkeit nach wie vor zu wenig substanzieller Raum gegeben wird (vgl. Hofmeister 1999).

4 Im Text wurde die Schreibweise mit *, die auf die Existenz von mehr als zwei Geschlechtern verweist, durch die Schreibweise mit I ersetzt.

5 Vgl. www.genanet.de/.

nachhaltigen Wirtschaftens genommen (vgl. Hofmann 2005, 2008). Dies liegt zum einen darin begründet, dass im GDM-Diskurs nicht ökologische, sondern ökonomische und soziale Aspekte im Vordergrund stehen und die konkrete Übersetzung von Konzepten der Nachhaltigkeit in organisationale Handlungen und Ziele erst über CSR-Modelle und Corporate-Governance-Initiativen auf den Weg gebracht wurde (vgl. Schaltegger/Burritt/Petersen 2003; Carter/Simkins/Simpson 2003).[6] Die in den letzten Jahrzehnten verstärkt zutage getretenen ökologischen und ökonomischen Problemstellungen sowie die zunehmenden gesellschaftspolitischen Anforderungen an Organisationen, ihr Handeln nicht nur ökonomisch und ökologisch, sondern auch sozial verantwortlich zu gestalten, legen meines Erachtens eine Verknüpfung zwischen GDM-Konzepten und Ansätzen des nachhaltigen Wirtschaftens nahe.

Ziel dieses Beitrags ist es, in Form konzeptioneller Überlegungen eine Verknüpfung von GDM und Ansätzen des nachhaltigen Wirtschaftens anzustoßen und damit die reflexive Basis wissenschaftlicher und praxisbezogener Diskurse im Bereich des GDM stärker auf die gesellschaftlich-institutionellen Re-Produktionsmechanismen von Diversitätsdimensionen und deren strukturierenden Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse zu richten. Da Veränderungsprozessen immer (Ver-)Lernprozesse zugrunde liegen (vgl. Hedberg 1981; Argyris 1999; Azmi 2008), sehe ich hier eine vielversprechende Möglichkeit, eine solche Verknüpfung herzustellen und damit gesellschaftliche Treiberfaktoren, wie die Forderung nach Geschlechtergleichstellung, strategisch stärker als bisher in nachhaltigkeitsorientierte betriebswirtschaftliche Überlegungen einzubeziehen. Die Verbindung von GDM und nachhaltigem Wirtschaften auf der Ebene des organisationalen Lernens kann zudem Anlass sein, nicht nur eine nachhaltige organisationale Entwicklung zu fördern, sondern auch die Bedeutung von GDM für die gesellschaftliche Entwicklung weiter auszuloten.

In der Folge wird aufgezeigt, wie in gängigen GDM-Diskursen und -Praktiken, die nahezu ausschließlich den ökonomischen Nutzen („business case“) ins Zentrum der Betrachtung stellen, normative Grundlagen und damit verbundene Differenzsetzungspraktiken kaum berührt werden und somit auch keine Lernprozesse angestoßen werden, die Organisationen in die Lage versetzen würde, ihre gesellschaftliche Verantwortung jenseits rhetorischer Bekenntnisse substanziell wahrzunehmen und zu einer nachhaltigen Entwicklung auf sozialer Ebene beizutragen. Eine daran anschließende Diskussion von Lernkonzepten dient dazu, eine nachhaltigkeitsorientierte Vision von GDM auf der Basis von Lernprozessen zu skizzieren, die einen differenzierten Umgang mit Differenzsetzungspraktiken ermöglichen.

2 Jenseits des „business case“ Zusammenhänge herstellen

Thomas und Ely (1996) legten bereits in den 1990ern auf US-amerikanische Verhältnisse bezogene Analysen vor, die zeigen, wie unterschiedlich sich in Organisationen der Zugang zu Diversität – hier verstanden als Vielfalt von Menschen, die insbesondere durch soziale Kategorisierungsprozesse und damit Differenzsetzungspraktiken herge-

6 Vgl. dazu http://csr-news.net/.

stellt wird – gestaltet.[7] Dadurch werden gesellschaftliche Ein- und Ausschließungsmechanismen in Organisationen als Teile von Gesellschaft re-produziert. Die dabei von den AutorInnen vorgenommene Fixierung auf einen engen betriebswirtschaftlichen Referenzrahmen („business case") blendet allerdings, wie das folgende Beispiel zeigt, die gestaltende Wirkung von Organisationen und deren EntscheidungsträgerInnen auf gesellschaftliche Entwicklungen weitgehend aus, indem jene differenzsetzenden Praktiken, die Diversitätsverhältnisse in der Gesellschaft und damit in Organisationen erst herstellen, nicht reflektiert werden. Damit werden auf dieser Ebene kaum Lernprozesse angestoßen.

Das Aufwerfen von Diversitätsfragen und die Konzeption einer GDM-Maßnahme bzw. -Strategie ist in Organisationen zumeist die Folge eines kostenverursachenden „Problemdrucks". So können beispielsweise Konflikte zwischen Mitarbeiter*Innen, die unterschiedlichen Religionen angehören, Überlegungen notwendig machen, die an bisher tabuisierte Themen rühren. Folgen aus solchen Überlegungen diversitätsspezifische Maßnahmen, werden diese, wie erwähnt, zumeist entlang des Referenzrahmens der „ökonomischen Rationalität" argumentiert und damit legitimiert. GDM wird somit durch das in einem bestimmten Kontext gültige bzw. legitime Referenzsystem determiniert, woraus sich auch der Möglichkeitsrahmen für die Veränderung der gegebenen Situation ableiten lässt. Werden in einer solchen Situation ausschließlich (messbare) ökonomische Aspekte im engeren Sinne als Entscheidungsgrundlagen einbezogen (z. B. eine hohe Fehlstundenrate an bestimmten Tagen wie religiösen Feiertagen) und schnelle Problemlösungen durch inkrementelle Veränderungen angestrebt (z. B. durch die Berücksichtigung von nicht-christlichen Feiertagen in der Arbeitszeitregelung), so löst dies zwar möglicherweise das (Fehlstunden-)Problem, eine Reflexion gesellschaftlicher Strukturierungsmechanismen (z. B. Stereotypenbildung und Abwertungsmechanismen) und ein veränderter Umgang mit religiöser Diversität müssen damit aber nicht einhergehen. Das heißt: Differenzsetzungs- bzw. Ein- und Ausschließungspraktiken gegenüber Personen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit, beispielsweise in der Rekrutierungs- oder der Beförderungspraxis einer Organisation, bleiben durch die gesetzte Maßnahme unberührt und damit auch die Machtverhältnisse innerhalb der Organisation, die zumeist eine dominante Gruppe privilegieren. Implizit wird dadurch die gesellschaftliche Verantwortung von Organisationen, unter anderem im Hinblick auf deren Beitrag zur Re-Produktion von Stereotypen und Ungleichheitsverhältnissen, weitgehend ignoriert. Sie wird sogar noch verstärkt durch die häufige Praxis, GDM-Maßnahmen bzw. -Strategien entlang von Kategorisierungen („Frauen", „Ältere", „Homosexuelle" etc.) zu organisieren, welche die Homogenität einer Gruppe signalisieren. Zudem werden dadurch Differenzen innerhalb einer Diversitätsdimension und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen (Intersektionalitätsphänomene) nivelliert und unsichtbar gehalten.

Durch eine solche Engführung von GDM-Maßnahmen und -Strategien werden – wenn es sich nicht überhaupt um eine rhetorische Leerformel handelt – nur inkrementelle Wirkungsziele erreicht und keine Lern- und Transformationsprozesse angeregt. Sie würden die normativen Grundlagen – wie insbesondere hegemoniale Identitäts- und Machtverhältnisse in Organisationen – irritieren und eine Veränderung in Richtung

7 Dass und Parker (1999) zeigen hierzu grundsätzliche Typen der Herangehensweise und Komplexität auf.

Gleichstellung und Inklusion zulassen. Dies würde aus einer feministischen Perspektive, die sich auf poststrukturelle bzw. dekonstruktive Konzeptionen bezieht und somit kategoriale Festschreibungen und fixe Identitätsformationen als ausschließend definiert, einen wesentlichen Schritt in Richtung einer nachhaltigen organisationalen Praxis bedeuten, die auf eine Balance zwischen sozio-politischen, ökonomischen, ökologischen, aber auch institutionell-politischen Verhältnissen von Gesellschaft abzielt[8] (vgl. Weller et al. 1999). Die Entwicklung eines derart nachhaltigkeitsorientierten Verständnisses von GDM, das die wesentlichen re-produktiven Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Strukturen und Prozessen wie auch die Verantwortung aller beteiligten AkteurInnen für eine integrative und sozial nachhaltige Gesellschaftsentwicklung thematisierbar und damit bearbeitbar macht, wäre eine Weiterentwicklung bisheriger GDM-Konzepte.

Die Entwicklung eines solchen neuen Verständnisses von GDM kann meines Erachtens an organisationstheoretische Lernkonzepte und an bereits seit Längerem geführte Diskussionen über Lernen im Rahmen von GDM-Praxen anschließen. Um meine weiteren Überlegungen an die bereits vorhandenen Diskurse anzuknüpfen, gehe ich daher zunächst kursorisch auf Konzepte des organisationalen Lernens und im Weiteren auf prominente Lernbezüge im wissenschaftlichen GDM-Diskurs ein.

3 Organisationales Lernen und Lernansätze im GDM

3.1 Gängige organisationale Lernkonzepte

In organisationstheoretischen Forschungen wurde eine Vielzahl an Lernmodellen entwickelt, um Veränderungsnotwendigkeiten und -phänomene zu erklären sowie Instrumente für den Umgang damit bereitzustellen. Diese Modelle konzeptualisieren in unterschiedlichster Art und Weise lernende Subjekte, Lernprozesse, Lernstrukturen, Lernbedingungen und Wissen als Gegenstand und Prozess (vgl. Schreyögg/Conrad 2000). Konzepte zum „organisationalen Lernen" fokussieren dabei vor allem auf individuelle und organisationale Lernprozesse, Konzepte zu „lernenden Organisationen" eher auf Elemente des Lernens und die Optimierung von Lernbedingungen und Lernkontexten. Bei der Rezeption von Lern- und Veränderungsmodellen aus Diversitätssicht wird rasch deutlich, dass die Rolle von gesellschaftlichen und organisationalen Diversitätsverhältnissen für den Wandel in Organisationen wenig systematisch oder nur implizit Erwähnung findet. Ältere Modelle zum Lernen in Organisationen gehen dementsprechend zum Teil von geschlechtslosen und auch sonst neutralen, lernwilligen und -fähigen Organisationsmitgliedern aus und vernachlässigen damit weitgehend die Einbettung von

8 Feministische Wissenschaftlerinnen und politische PraktikerInnen haben die Nachhaltigkeitsdebatte insbesondere auf internationaler Ebene maßgeblich mitgestaltet und die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse für eine nachhaltige Entwicklung hervorgehoben. Über das Verhältnis Mensch und Natur herrscht aber, wie in der gesamten Nachhaltigkeitsdebatte auch, unter Feministinnen keine Einigkeit. So lehnen die einen den im Mainstream-Diskurs dominanten anthropozentrischen Nachhaltigkeitszugang ab (z. B. viele „Ökofeministinnen" – vgl. dazu Hofmann 2004: 169), andere, wie Haraway (1995), sehen in der Grenzauflösung zwischen Natur und Kultur einen vielversprechenden Weg.

Lernprozessen in historische Bedingungen und organisationale Machtverhältnisse, welche die Lernbedingungen, -bezüge und -kontexte über Differenzsetzungspraktiken prägen (vgl. Foldy 2004; Hofmann 2006). Beispiele dafür sind Ressourcenzugang, Raum, Zeit und Wertigkeit von Wissen. Solche Konzepte erscheinen für den Bereich des GDM ebenso wenig nutzbringend wie neuere Konzepte, die sich auf das (rein technische) Management von Information und Wissen beziehen.[9]

Für die theoretisch-konzeptionelle Bereicherung des GDM in diesem Bereich eignen sich meines Erachtens eher jene Konzepte, die Lernen als sozialen Prozess betrachten und damit organisationskulturelle Aspekte, die Bedeutung von Basisannahmen sowie die Rolle von Machtverhältnissen und von Widerstandsphänomenen in die theoretischen Überlegungen einbeziehen. In dieser Hinsicht sind unter anderem die Arbeiten von Argyris und Schön (Argyris/Schön 1978; Argyris 1999) interessant, in denen der Einfluss von Denkgewohnheiten und Basisannahmen auf Lernprozesse sowie Lernwiderstände über die Konzepte der „theories-in-use" und der „defensive routines" dargestellt werden. Argyris bzw. Schön gehen davon aus, dass in Organisationen zwar sogenannte „espoused theories" (z. B. betriebliche Rhetoriken, Codes of Conduct und andere organisationale Handlungsanweisungen und Verhaltensregeln) als offiziell handlungsleitend eingeführt werden, die Mitglieder von Organisationen in ihren konkreten Handlungen aber eher Alltagstheorien, wie beispielsweise sozial legitimiertem Wissen über geschlechtsspezifische Rollenbilder von Männern und Frauen, folgen („theories-in-use"). Lernen die Mitglieder einer Organisation, so werden diese „theories-in-use" verändert – durch einfache Fehlerkorrekturen („single-loop-learning") oder die Veränderungen der den „theories-in-use" unterlegten Vorgangsweisen („double-loop-learning"). Über das sogenannte „deutero-learning" schließlich kann es einer Organisation und ihren Mitgliedern gelingen, auch die Art und Weise des Lernens neu zu gestalten, indem Grundannahmen (Werte, Normen, Perspektiven), kontextuelle Bedingungen und Ziele von Lernen reflektiert und – wenn nötig – verändert werden.

Die Identifikation und der Umgang mit „espoused theories" und „theories-in-use" stellen meiner Meinung nach eine wesentliche Determinante für Diversitätsverhältnisse und folglich GDM in Organisationen dar, weil sie auf Annahmen, Werte, Regeln und Verhaltenserwartungen verweisen, die in Bezug auf unterschiedliche Diversitätsfaktoren ein- und ausschließend wirken können. Die genauere Betrachtung/Analyse der in einer Organisation vorgegebenen „espoused theories" und tatsächlich verfolgten „theories-in-use" ermöglicht es, die Konstruktionsmechanismen von Ein- und Ausschlüssen, von Auf- und Abwertungen zu begreifen. Argyris' Konzept der „defensive routines" kann zudem dazu dienen, die mit Veränderungs- und Lernzumutungen verbundenen widerständigen Verhaltensweisen (Vermeidungsstrategien, offene Ablehnung etc.) von Organisationsmitgliedern greifbar zu machen, was unter anderem die Identifikation von Widerstandsdynamiken in Bezug auf GDM unterstützen kann. Argyris und Schön bieten mit der Thematisierung von Grundannahmen, Wertsetzungen und Lernwiderständen aus meiner Sicht somit wesentliche analytische Ansatzpunkte, die ich für die Thematisierung von Diversität im Rahmen von organisationalen Lernprozessen für überaus rele-

9 Hier liegt ein wesentlicher Aktionsbereich für GDM, da auch Wissensmanagementsysteme und die damit verbundenen Prozesse und Strukturen durch Geschlechter- und andere Diversitätsverhältnisse geprägt sind.

vant erachte. Aus der Literatur zum organisationalen Lernen sind noch weitere Ansätze identifizierbar, die hier unterstützend sein können.[10]

Wie wird nun Lernen in populären, betriebswirtschaftlich orientierten GDM-Diskursen thematisiert? Ich beziehe mich hier auf jene beiden Ansätze, auf die in der GDM-Literatur häufig Bezug genommen wird.

3.2 Lernansätze im GDM

Thomas und Ely stellten 1996 das sogenannte „learning and effectiveness"-Paradigma vor, das im Unterschied zu anderen von ihnen analytisch detektierten GDM-Zugängen auf eine strategische Nutzung von „diversem Wissen" abzielt, um das organisationale Handeln effektiver gestalten zu können. Dabei gehen die AutorInnen davon aus, dass unterschiedliche Identitätsgruppen ein spezielles Wissen besitzen, aber auch spezielle Sichtweisen und Herangehensweisen entwickeln, die für die Organisation nutzbar gemacht werden können. Lernen *von* Diversität steht in dieser Perspektive somit im Zentrum (vgl. auch Dass/Parker 1999; Andresen 2007), wobei die Rolle und das Handeln der Führungskräfte im Rahmen dieses Paradigmas hervorgehoben werden. Dazu gehört nach Thomas und Ely insbesondere die persönliche Unterstützung des Projekts GDM durch die Führungskräfte, die Bereitstellung entsprechender Lernbedingungen, aber auch das aktive Vorgehen gegen Lernbarrieren und jegliche Formen der Diskriminierung (z. B. Sexismus oder Homophobie, vgl. dazu Thomas/Ely 1996: 11).[11]

Dass und Parker (1999) verweisen einige Jahre später auf das Potenzial einer solchen Lernperspektive und schlagen einige Methoden vor, wie das Lernen (wiederum) *von* der organisationalen Diversität systematisch in die Veränderung von Organisationen einbezogen werden kann (z. B. transformationsorientierte Führung, Re-Engineering, TQM, Organisationsentwicklung etc., vgl. Dass/Parker 1999: 77). Obwohl die Komplexität von organisationalen Lernprozessen in der Literatur immer wieder angemerkt wird, bleibt Lernen in den genannten GDM-Konzepten auf die Exploitation, also die Nutzbarmachung von „diversem Wissen" für die Organisation, beschränkt. Damit versuchen Organisationen im Sinne eines rudimentären Wissensmanagements im Grunde nur, sich neues Wissen anzueignen bzw. als „divers" definierte Erfahrungen zu nutzen. Die Thematisierung von Diversität und der damit verbundenen Differenzsetzungspraktiken, die sich in handlungsleitenden Theorien („theories-in-use"), wie oben erwähnt, manifestieren, bleiben von einem so verstandenen Lernen weitgehend unberührt. Ebenso die Frage, welche sozialen Handlungen diese „Andersartigkeit" und die damit verbundene Wertigkeit von MitarbeiterInnen immer wieder aufs Neue festschreiben.[12] Eine konkrete Auseinandersetzung mit Macht- und Identitätsverhältnissen sowie unterschiedlichen Widerstandsformen muss damit weitgehend ausbleiben, denn Organisationen nützen unter einer solchen Perspektive von „Diversitätslernen" meines Erachtens nicht die Chance, *durch* Diversität zu lernen,[13] also ihre Strukturen und Prozesse sowie

10 In Ergänzung zu Argyris und Schön sei hier noch einmal explizit auf die Notwendigkeit des Verlernens verwiesen (vgl. Hedberg 1981; Azmi 2008).

11 Dabei finden Kompetenzanforderungen an Führungskräfte, also die Notwendigkeit der Aneignung diversitätsspezifischen Wissens, nur marginal Erwähnung.

12 Dekonstruktivistische und postkoloniale Theorien bieten hier weitere Ansatzpunkte für Analysen.

13 An dieser Stelle sei auf die Arbeit von March verwiesen, der sich mit dem Verhältnis zwischen

die dominanten handlungsleitenden Theorien („theories-in-use“) zu reflektieren und dadurch Veränderungen in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung der Organisation, im Sinne einer grundlegenden Irritation dominanter Differenzsetzungen, zu fördern.

In diesem Zusammenhang merkt Lorbiecki (2001) an, dass einer auf Exploitation von Wissen und Erfahrung ausgerichteten Lernperspektive immer eine gewisse politische Naivität anhaftet. Nach Lorbiecki braucht es neue Perspektiven auf Differenz und Differenzsetzungspraktiken, um Diversität als Lernchance für Organisationen wahrzunehmen und nicht durch eine bloße Exploitation von „diversem Wissen“ hierarchische Diversitätsverhältnisse über stereotype Zuschreibungen auf der Basis von Identitätformationen fortzuschreiben. Im Sinne einer poststrukturalistischen, dekonstruktivistischen Sicht auf Diversitätsphänomene und damit Differenzsetzungspraktiken gehe ich daher davon aus, dass eine organisationale Lernperspektive ihr Transformationspotenzial erst dann entfalten kann, wenn die gesellschaftlichen und die damit verbundenen organisationalen Konstruktionsbedingungen von Diversität und Differenzsetzungspraktiken in Lern- und Veränderungsprozesse einbezogen werden. Lernansätze, die nicht nur auf individuelle und kollektive kognitive Leistungen oder auf die Exploitation von „diversem Wissen“ abzielen, sondern organisationales Lernen als sozialen Prozess betrachten, der von gesellschaftlichen Strukturen und Identitätskonstruktionen („theories-in-use“) beeinflusst wird und in organisationale Machtverhältnisse eingebettet ist, könnten folglich die Etablierung langfristig tragfähiger GDM-Konzepte und die nachhaltige Entwicklung von Organisationen – wie auch der Gesellschaft – fördern.

Um Diversität in diesem Sinne als Lernchance für Organisationen wahrzunehmen, müssen organisationale Veränderungen und Lernen demnach verstärkt als soziale Prozesse betrachtet werden, die in Macht- und Identitätsrelationen eingebettet sind. Die Situiertheit von Lernen wird damit zwingend Thema, auf das ich in der Folge näher eingehe.

3.3 Lernen in Organisationen als situierter sozialer Prozess

In den skizzierten GDM-Lernansätzen wird Lernen *nicht* explizit als sozialer Prozess und damit eingebettet in Machtrelationen betrachtet. Es ist daher wenig überraschend, dass organisationstheoretische Lerntheorien wie jene von Argyris oder der Einfluss gesellschaftlicher Strukturierungen – die ja im Grunde jegliche Diversität erst beschreibbar machen – kaum in der GDM-Literatur Erwähnung finden. Demnach bleibt auch der für Diversitätsverhältnisse und damit zusammenhängende Differenzsetzungspraktiken konstitutive Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, organisationalem Handeln und der Formierung von Identitäts- und Subjektpositionen in Konzepten zu GDM zumeist ausgespart.

Wie kann ein diversitätsspezifischer Lernansatz nun aussehen, der nicht auf Exploitation von sogenanntem diversem Wissen und diverser Erfahrung und damit auf die Reifizierung von Differenz abzielt, sondern auf die nachhaltige Transformation von Organisationen und gesellschaftlichen Verhältnissen?

Das Verständnis, dass organisationales Lernen einen sozialen Prozess darstellt, der eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse abläuft, ist in der Organisationstheorie kon-

Exploitation und Exploration im Zusammenhang von Lernprozessen beschäftigt hat (March 1991; vgl. auch Wang/Rafiq 2009).

zeptuell bereits seit Anfang der 1990er Jahre verstärkt entwickelt worden (vgl. Cook/Yanow 1993; Nonaka/Takeuchi 1995). Lave und Wenger haben mit ihrem Konzept des „situated learnings" die soziale Situiertheit von Lernen konzeptionell ausdifferenziert, dabei von kognitiven Lernansätzen Abstand genommen und soziale Bezüge wie Machtverhältnisse als wesentliche Elemente von Lernprozessen in ihre Überlegungen einbezogen (vgl. Contu/Willmott 2003), was den Ansatz für die Betrachtung und Analyse von Diversitätsverhältnissen in Organisationen interessant macht. Ihre Kernidee war es, Lernen als alltäglichen sozialen Prozess (im Unterschied zu punktuell aufgesetzten Lernprozessen wie beispielsweise Trainings) über das Konzept der „Communities of Practice" begreifbar zu machen (vgl. Lave/Wenger 1991). Lernen wird in dieser Konzeption als jener Vorgang betrachtet, der abläuft, wenn Individuen Teil einer sozialen Gruppe werden, also an der Diffusion, Reproduktion und Transformation von Wissen über AkteurInnen, Aktivitäten und Artefakte teilhaben. Das Konzept des „situativen Lernens" kann somit eine Verbindung zu den Konzepten des „doing gender" bzw. des „doing difference" (vgl. Fenstermaker/West 2002) herstellen und so die Reproduktion von Differenzsetzungspraktiken in konkreten Machtrelationen sichtbar machen. Es ermöglicht also trotz einiger kritischer Aspekte (vgl. Contu/Willmott 2003), über die Analyse sozialer Prozesse die sozialen und die machtbezogenen Bedingungen für organisationales Lernen zu identifizieren, aber vor allem die Bedingungen für soziale Anerkennung und Akzeptanz und das Zusammenwirken zwischen individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Diversitätsdynamiken zu diskutieren. So erscheint mir insbesondere der Hinweis von Lave und Wenger wesentlich, dass Ein- und Ausschluss in Organisationen nicht ausschließlich auf professioneller Kompetenz und fachlichem Wissen, sondern auf dem Grad der sozialen Anerkennung beruhen, was sich für jede Diversitätsdimension aufgrund ihrer historischen Entwicklung und gesellschaftspolitischen Thematisierung und in unterschiedlichen organisationalen Kontexten anders darstellen kann. Auch die Wirkungsweisen intersektioneller Phänomene werden so im Rahmen von Lernprozessen identifizierbar und thematisierbar. Die Verknüpfung von Lernen und sozialer Anerkennung im Rahmen von GDM zeigt zudem, dass Lernen immer auch eine Frage der Identitätsbildung darstellt (vgl. Lave/Wenger 1991: 53) und damit abhängig von strukturellen Charakteristiken einer Gruppe/einer Organisation ist, wodurch die Bedingungen für Teilhabe strukturiert und die Machtverhältnisse verhandelt werden.

Bezieht man diese Einsichten auf die oben betrachteten GDM-Lernansätze, so wird deutlich, wie wenig Diversität als gesellschaftliches, organisationales und individuelles Strukturierungsphänomen darin Beachtung findet. So werden im Sinne eines ausschließlich exploitativen Lernverständnisses weder Fragen der Identitätsbildung im Rahmen sozialer Austauschbeziehungen diskutiert noch strukturelle Bedingungen für Lernen, die sich aus den jeweils situativ gegebenen Machtverhältnissen ergeben, wie beispielsweise die ungleiche Verteilung von Lernressourcen (Zeit, Raum, Zugang zu Informationen etc.).

Für die Entwicklung eines nachhaltigkeitsorientierten GDM bietet der Ansatz des situativen Lernens zusammenfassend drei Ansatzpunkte: Erstens verweist er auf die sozialen Konstruktionsmechanismen in Organisationen und damit zusammenhängende Machtverhältnisse und Interessensunterschiede. Rhetorische Strategien, in denen implizit davon ausgegangen wird, dass die Mitglieder einer Organisation über Lernen kohä-

rente Praktiken und Konsens anstreben, können damit als Ideologien oder Worthülsen entlarvt werden, die Machtverhältnisse und Konfliktfelder verschleiern und hegemoniale Verhältnisse reproduzieren helfen.

Zweitens legt eine kritische Ausweitung des Ansatzes nahe, Widersprüchlichkeiten und Heterogenität in den Blick zu nehmen und Lernen nicht als bloßen Sozialisations- und Eingliederungsprozess zu verstehen. Damit werden Mikropolitiken und Konfliktfelder im Rahmen von GDM besser thematisierbar, dekonstruierbar und damit potenziell veränderbar.

Drittens wird über die Konzeptualisierung von Lernen als soziale Praxis die „Natürlichkeit" von Diversitätskategorien und Identitätsgruppen infrage gestellt, weil ihre gesellschaftliche, historische und organisationskulturelle Reproduktion über die Betrachtung sozialer Handlungen (z. B. Zuweisung bestimmter Charaktereigenschaften an „ältere Arbeitnehmer*Innen") sichtbar wird.

4 Zusammenfassung

Auf der Basis dieser Überlegungen ist eine nachhaltigkeitsorientierte Vision von GDM und nachhaltigem Wirtschaften skizzierbar, die die Behandlung von Diversität in organisationalen Zusammenhängen als substanziell sowohl für die Existenzsicherung von Organisationen als auch für deren aktive und konstruktive Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung ausweist.

Das Verständnis von organisationalem Lernen als situiertem sozialen Prozess kann dabei insofern einen Beitrag zu einer Nachhaltigkeitsorientierung im GDM leisten und Impulse für Konzepte des nachhaltigen Wirtschaftens geben, als es die konstitutiven Zusammenhänge zwischen gesellschaftlich geprägten Struktur- und Identitätskategorien, organisationskulturell verankerten Machtrelationen und individuellen Positionierungen in den Blick nimmt. Zudem kann es die strategische und methodische Einbettung von GDM so ausrichten, dass beispielsweise die Wirkungsweisen von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, Stereotypisierungen und Vorurteilen einer Teilhabe an Ressourcen und Lernprozessen nicht weiter implizit entgegenstehen, sondern selbst Gegenstand von Lernprozessen werden.

Eine auf Fragen der sozialen Konstruktion von Differenzsetzungen und Identitätsbildungen in sozialen Prozessen fokussierte Perspektive eröffnet außerdem die Möglichkeit, die Bedeutung von Machtverhältnissen, Zuschreibungspraxen und von Widerständen für organisationale Veränderungen und Lernen im GDM-Diskurs differenzierter in den Blick zu nehmen. Auf der Ebene der lernenden Subjekte erscheint es unter einer poststrukturell orientierten Diversitätsperspektive nahe liegend, von einem in Diskursen über organisationales Lernen häufig postulierten „Wir-Lernen"-Fantasma und den darin implizit unterstellten Kooperations- und Konsenshaltungen Lernender Abstand zu nehmen. Denn es ist aufgrund der Heterogenität Lernender und deren sozialer Positionierung gerade nicht selbstverständlich, dass Lernende einen gemeinsamen Referenzrahmen teilen. Es ist wohl eher davon auszugehen, dass sie alle einen eigenen, geschichtlich und existenziell gebundenen Referenzrahmen besitzen (vgl. Wenger 1998; Lähteenmäki/Toivonen/Mattila 2001: 127), der in Lernprozessen wirksam wird und daher in GDM-Konzepten

sowie Konzepten des nachhaltigen Wirtschaftens zu berücksichtigen ist.[14] Der „situated Learning"-Ansatz kann hier ein Ausgangspunkt dafür sein, diese Referenzrahmen zu identifizieren.

Literaturverzeichnis

Andresen, Maike. (2007). Diversity learning, knowledge diversity and inclusion. Theory and practice as exemplified by corporate universities. *Equal Opportunities International,* 26 (2), 743–760

Argyris, Chris. (1999). *On Organizational Learning* (2. Aufl.). Cambridge, MA: Blackwell

Argyris, Chris & Schön, Donald. (1978). *Organizational Learning.* Reading, MA: Addision-Wesley

Azmi, Feza Tabassum. (2008). Mapping the learn-unlearn-relearn model. Imperatives for strategic management. *European Business Review,* 20 (3), 240–259

Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha. (Hrsg.). (2004). *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis.* Wien: Linde Verlag

Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha. (Hrsg.). (2006). *Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis.* München und Mering: Rainer Hampp Verlag

Benn, Suzanne; Dunphy, Dexter & Griffiths, Andrew. (2006). Enabling Change for Corporate Sustainability: An Integrated Perspective. *AustralAsian Journal of Environmental Management,* 13 (3), 156–165

Biesecker, Adelheid; Mathes, Maite; Schön, Susanne & Scurell, Babette. (Hrsg.). (2000). *Vorsorgendes Wirtschaften: Auf dem Weg zu einer Ökonomie des Guten Lebens.* Bielefeld: Kleine Verlag

Burschel, Carlo; Losen, Dirk & Wiendl, Andreas. (2004). *Betriebswirtschaftslehre der Nachhaltigen Unternehmung.* München, Wien: R. Oldenbourg Verlag

Carter, David A.; Simkins, Betty J. & Simpson, W. Gary. (2003). Corporate Governance, Board Diversity, and Firm Value. *The Financial Review*, 38 (1), 33–53

Contu, Alessia & Willmott, Hugh (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. Organization Science, 14 (3), 283–296

Cook, Scott & Yanow, Dvora. (1993). Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry,* 2 (4), 373–390

Cummings, Thomas G. & Worley, Christopher G. (2009). *Organization Development & Change.* Mason: South-Western Cengage Learning

Dass, Parshotam & Parker, Barbara. (1999). Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. *The Acedemy of Management Executive,* 13 (2), 68–80

Fenstermaker, Sarah & West, Candace. (2002). *Doing Gender, Doing Difference.* New York, London: Routledge

Foldy, Erica Gabrielle. (2004). Learning from Diversity: A Theoretical Exploration. *Public Administration Review,* 64 (5), 529–538

Freimann, Jürgen. (2006). Nachhaltig wirtschaften! Wider die Orientierung des praktischen wirtschaftlichen Handelns am Vorbild der Homunkuli. In Thomas Göllinger (Hrsg.), *Bausteine einer nachhaltigkeitsorientierten Betriebswirtschaftslehre* (S. 35–56). Marburg: Metropolis-Verlag

14 In diesem Zusammenhang bedarf es beispielsweise nicht nur eines kritischen Umgangs mit dem „Wir"-Begriff, sondern auch mit dem Inklusionsbegriff, da auch dieser ein gemeinsames Wertesystem impliziert und dadurch Differenz bzw. Interessenunterschiede in Diskursen häufig negiert werden.

Haraway, Donna. (1995). Die *Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt a. M.: Campus

Hedberg, Bo. (1981). How organizations learn and unlearn. In Paul C. Nystrom & William H. Starbuck (Hrsg.), Handbook of organizational design (S. 3–27). New York: Oxford University Press

Hofmann, Roswitha. (2004). Grundlagen der Gender- und Diversitätstheorien. In Regine Bendl; Edeltraud Hanappi-Egger & Roswitha Hofmann (Hrsg.), *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis* (S. 159–180). Wien: Linde Verlag

Hofmann, Roswitha. (2005). Wissensgesellschaft: Nachhaltig und gendergerecht*? Aktuelles. Thema des Monats 10/2005: Gender und Nachhaltigkeit.* Zugriff am 12. Juni 2009 unter www.nachhaltigkeit.at

Hofmann, Roswitha. (2006). Lernen, Wissen und Kompetenz im Gender- und Diversitätsmanagement. In Regine Bendl; Edeltraud Hanappi-Egger & Roswitha Hofmann (Hrsg.), *Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis* (S. 10–24). München, Mering: Rainer Hampp Verlag

Hofmann, Roswitha. (2008). Gender- und Diversitätsmanagement in der österreichischen Wirtschaft – noch ein weiter Weg. In Iris Appiano-Kugler & Traude Kogoj (Hrsg.), *Going Gender and Diversity* (S. 21–31). Wien: Facultas

Hofmeister, Sabine. (1999): Über die Produktivität des Reproduktiven. Der Beitrag des Konzepts „Vorsorgendes Wirtschaften" zum Nachhaltigkeitsdiskurs. In Ines Weller, Esther Hoffmann & Sabine Hofmeister (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven – Alte Blockaden* (S. 73–95). Bielefeld: Kleine Verlag

Krell, Gertraude & Wächter, Hartmut. (Hrsg.). (2006). *Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung.* München, Mering: Rainer Hampp Verlag

Lähteenmäki, Satu; Toivonen, Jouko & Mattila, Merja. (2001). Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for Its Measurement. *British Journal of Management,* 12 (2), 113–129

Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, U. K.: Cambridge University Press

Lorbiecki, Anna. (2001). Changing Views on Diversity Management. The Rise of the Learning Perspective and the Need to Recognize Social and Political Contradictions. *Management Learning,* 32 (3), 345–361

March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science,* 2 (1), 71–87

Nicolini, Davide; Gherardi, Silvia & Yanow, Dvora. (Hrsg.). (2003). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach.* London: M. E. Sharpe

Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hiro. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press

Rüegg-Stürm, Johannes. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell – Grundkategorien einer integrierten Managementlehre: der HSG-Ansatz* (2. Aufl.). Berlin: Haupt

Schaltegger, Stefan; Burritt, Roger & Petersen, Holger. (2003). *An Introduction to Corporate Environmental Management. Striving for Sustainability.* Sheffield: Greenleaf

Schreyögg, Georg & Conrad, Peter. (2000). *Organisatorischer Wandel und Transformation.* Wiesbaden: Gabler Verlag

Thomas, David A. & Ely, Robin J. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Diversity Management. *Harvard Business Review*, Sept.–Oct., 1–13.

Ulrich, Peter. (2001). *Integrative Wirtschaftsethik* (3. Aufl.). Bern: Haupt

Wang, Catherine L. & Rafiq, Mohammed. (2009). Organizational diversity and shared vision. Resolving the paradox of exploratory and exploitative learning. *European Journal of Innovation Management*, 12 (1), 86–101

Wenger, Etienne. (1998). *Communities and Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge, U. K.: Cambridge University Press

Weick, Karl E. & Sutcliffe, Kathleen M. (2003): *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen.* Stuttgart: Klett-Cotta

Weller, Ines. (2003). *Gender Impact Assessment der Angewandten Umweltforschung Bremen (GIA)*. Abschlussbericht zum Forschungsvorhaben 134

Weller, Ines. (2004). *Nachhaltigkeit und Gender. Neue Perspektiven für die Gestaltung und Nutzung von Produkten.* München: ökom verlag

Weller, Ines; Hoffmann, Esther & Hofmeister, Sabine. (Hrsg.). (1999). *Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven – Alte Blockaden.* Bielefeld: Kleine Verlag

Zur Person

Roswitha Hofmann, Mag.[a] rer. soc. oec., Dr.[in] phil., Studium der Soziologie und Kommunikationswissenschaften, seit 2009 Universitätsassistentin an der Abteilung für Gender und Diversitätsmanagement der WU Wien. Arbeitsschwerpunkte: Gender- und Diversitätskompetenz in Organisationen unter der Perspektive nachhaltiger Entwicklung, Diversitätsdimensionen „Alter" und „Sexuelle Orientierung"

Kontakt: Mag.[a] Dr.[in] Roswitha Hofmann, WU Wien – Abteilung für Gender und Diversitätsmanagement, E-Mail: roswitha.hofmann@wu.ac.at