

Aulerich, Gudrun et al.

Research Report

Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung

QUEM-report, No. 100

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Aulerich, Gudrun et al. (2007) : Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, No. 100, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105497>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 100

Lernkulturwandel
Selbsterneuerung der Professionalität in
Organisationen beruflicher Weiterbildung

Berlin 2007

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Die Veröffentlichung „Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Gudrun Aulerich, Dr. Evelyne Fischer, Hans-Günter Garz,
Dr. Heinz Hinz, Dr. Sarina Keiser, Hildegard Schicke

QUEM-report, Heft 100

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, Mai 2007

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 10961 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort	5
<i>Gudrun Aulerich und Evelyne Fischer</i> Handlungsräume als empirische Basis	9
<i>Gudrun Aulerich</i> Selbstreflexion zur Wissensproduktion im Programmbereich	21
<i>Evelyne Fischer</i> Die „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Instrument zur Validierung subjektiver Theorien in Kompetenzentwicklungs- prozessen	73
<i>Sarina Keiser</i> Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als arbeitsintegrierte und prozessorientierte Kompetenzentwicklung	93
<i>Heinz Hinz und Hans-Günter Garz</i> „Shift of Mind“ – Bewusstseinswandel und innovative Gestaltungskompetenz Zukünftige Entwicklungen erkennen, befördern und entstehen lassen	155
<i>Hildegard Schicke</i> Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung als organisierter change of practice	197
Nachwort	254

Vorwort

Nach vier Jahren endete im Dezember 2004 der Projektverbund „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“, der im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ innerhalb des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde.

Die erreichten Ergebnisse werden auf das Programmziel bezogen als Erfolg gewertet, liegen in verschiedener Form vor und befinden sich auf mehreren Ebenen:

- Auf der Ebene der Teilprojekte in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen entwickelten die Tandems von Mitarbeitern/Geschäftsführern und Personalentwicklern/Lernberatern koproduktiv, entlang authentischer Entwicklungsaufgaben, neue Lernangebote, veränderten ihre professionellen Kompetenzen, führten partizipative Arbeitsstrukturen ein und etablierten dialogorientierte Lern- und Unternehmenskulturen.
- Bezogen auf die Art und Weise der praktizierten Lernberatung bei der Realisierung dieser Entwicklungsaufgaben entstand durch gemeinsame Reflexion mehr Klarheit über ein Professionswissen für Lernprozessbegleitung.
- Auf der Ebene des Projektverbundes wurden die Erkenntnismöglichkeiten in Gestaltungsprojekten und Synergien in interdisziplinären Forschungsteams deutlicher.
- Auf der Ebene des Programmmanagements konnten Erkenntnisse zum selbstorganisativen Management von ergebnisoffenen Projekten angewandter Forschung im Weiterbildungsbereich gewonnen werden.

Der jeweilige Stand der Ergebnisse wurde auf verschiedenen Tagungen vorgestellt und im Förderzeitraum entstanden mehrere Publikationen. Zuerst wurden die Projektziele, Ausgangssituationen und Klärungsvorgänge beschrieben (QUEM-report, Heft 76/Teil I und Teil II), Zwischenbilanz gezogen (QUEM-report, Heft 79), für Weiterbildungspraktiker Handlungsorientierungen in Form von fallbezogenen Prozessbeschreibungen und Methodenbeispielen angeboten sowie gemeinsam die Konzeption „Kompetenzorientierter Lerngestaltung“ entwickelt und in Thesen vorgestellt (Handreichung für die Praxis: Kompetenzorientierte Lerngestaltung).

Und dennoch: Beim Diskutieren der Abschlussberichte in der Gruppe von Lernberatern, wissenschaftlicher Begleitung und Programmbereichsmanagement entstand – wie bei der Entwicklung der Konzeption – der gemeinsame Eindruck, dass hier Potentiale für weiteren Erkenntnisgewinn vorhanden sind. Denn in den Abschlussberichten wurde eine weitere Verallgemeinerung und Distanznahme versucht, indem auf die gestalteten Praxisprozesse zur Personalentwicklung aus

der Sicht differenzierter Wissenschaftsdisziplinen geblickt und eine Rückbindung in den Fachdiskurs versucht wurde.

In diesem gemeinsamen Forschungs- und Lernprozess haben wir erlebt, wie schwierig eine Verständigung in einer interdisziplinären Gruppe ist und gleichzeitig wie anregend und produktiv Synergien zwischen den handelnden Wissenschaftlern verschiedener Heimatdisziplinen, verbunden mit unterschiedlichen Rollen im Projektverbund bezogen auf ein gemeinsam geteiltes Anliegen hergestellt werden können.

So beschloss die Forschergruppe, nach dem Abschluss des Projektes freiwillig und ohne direkte Förderung an einer weiteren Veröffentlichung der Ergebnisse zu arbeiten. Dabei wurde der neue Arbeitszusammenhang – nicht mehr direkt einem Auftraggeber sondern nur der Programmatik kompetenzförderlicher Lernkultur verpflichtet zu sein – immer deutlicher.

Während im bisherigen Projektverlauf die Priorität eher auf der gemeinsamen Konstruktion von Wissen aus den verschiedenen inhaltlich-thematischen Handlungsräumen der beteiligten Akteure lag, bestand nun die Möglichkeit vorher ko-produktiv Erarbeitetes vor dem jeweils individuellen berufsbiografisch-disziplinären Hintergrund zu deuten und zu erklären.

Übersicht

Team des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“

Position im Projektverbund	Fokus der Reflexion	Herkunftsdisziplin
Programmbereichsmanagerin	Forschungsmanagement	Soziologie
Externe Beraterin	Professionsentwicklung	Pädagogik
Interner Berater	Führung	Erziehungswissenschaft
Externe Lernberaterin	Systemische Beratung und Gestaltung einer auf Kompetenzentwicklung und SOL fokussierten Personalentwicklung	Psychologie
Wissenschaftliche Begleiterin	Systemische Konstruktion von Wissen	Psychologie

In den hier vorgestellten Beiträgen wird aus den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten am Projektverbund (externe Lernberaterin, interner Promotor, wissenschaftliche Begleiterin, Programmbereichsmanagerin) und mit den Denkansätzen der Heimatdisziplinen nochmals auf die Teilprojektprozesse, den Projektverbundprozess und die Ergebnisse geschaut. Dies geschieht im Prozess einer Beobachtung zweiter Ordnung. Damit entsteht Mehrperspektivität im und bezogen auf das Gestaltungsprojekt in einer weiteren Abstraktionsstufe. (Vgl. Übersicht)

Zuerst werden Grundinformationen zum Projektverbund als *empirische Basis und als Handlungsfeld* gegeben, die Architektur der Zusammenarbeit als strukturelle Basis beschrieben und das bisherige gemeinsame inhaltliche Arbeitsergebnis des Projektverbundes, die Konzeption „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ thesenartig dargestellt. Sie ist im Rahmen der hier entstandenen „selbstorganisativen Wissensproduktion“ entwickelt worden. (Gudrun Aulerich und Evelyne Fischer)

Im nächsten Beitrag wird die erprobte spezielle Art als konzeptioneller und struktureller Rahmen für die Ermöglichung von (Selbst-)Reflexion, kommunikativer Validierung und Koproduktion im Projektverbund dargestellt. (Gudrun Aulerich) Es stellt sich die Frage, ob die Praxis unseres Programmmanagements Ausdruck eines besonderen Forschungstyps ist. Weil wir darüber aber noch zu wenig wissen, wird das Managementhandeln orientiert an Diskursen zur Wissensproduktion, bezogen auf die Anlage des ergebnisoffenen Forschungs- und Entwicklungsprogramms, den Forschungsgegenstand und die Art und Weise der Forschungsorganisation beschrieben.

Die wissenschaftliche Begleiterin (Evelyne Fischer) betrachtet danach den Prozess der Wissenskonstruktion im Projektverbund. Dabei werden die Architektur und die Prozesse der Zusammenarbeit im Projektverbund in einer Beobachtung zweiter Ordnung analysiert und theoretisch verortet. Die Konstruktion von Wissen wird dabei als Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis subjektiver Theorien beschrieben. Mit dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ wird ein systemisches Modell zur Erschließung subjektiver Theorien für Reflexions- und Gestaltungsprozesse vorgestellt. Er ermöglicht die Kommunikation des im System des Projektverbundes liegenden mehrperspektivischen Wissens für die Bildung von gemeinsam getragenen Konzepten und Vorgehensweisen.

Anschließend werden theoretische Verortungen aus verschiedenen Perspektiven zu den einzelnen Teilprojekten vorgenommen. *Eine fallbezogene Charakteristik des spezifischen Handlungsraumes ist den folgenden drei Beiträgen jeweils vorangestellt.*

Aus der Sicht der externen Lernbegleiterin (Sarina Keiser) und eines systemischen Beratungsverständnisses heraus werden Anforderungen an eine auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen (SOL) fokussierte Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen aufgezeigt sowie *Möglichkeiten einer arbeitsintegrierten und prozessorientierten Gestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen* dargestellt. Das heuristische Reflexions- und Gestaltungsmodell des „Konzeptionellen Arbeitsraum“ wird nun in seiner Nutzung in Organisationen für das Initiieren und Realisieren von Maßnahmen in Organisations- und Personalentwicklungsprozessen vorgestellt. Mit Beispielen untersetzt wird die Spezifik

einer prozessorientierten und partizipativen Lernarchitektur sowie eines praxisorientierten Lerndesigns zur Förderung von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung beschrieben.

Vor dem Hintergrund eines systemisch-evolutionären Theorie-Praxisverständnisses von Organisations- und Personalentwicklung wird dann das in einem Teilprojekt entwickelte Konzept „*Innovativer Gestaltungskompetenz*“ („Shift of Mind“ and „Shift of Knowing“), mit welchem die innovativen Wirkfaktoren von Personal- und Organisationsentwicklungen erfasst werden können, durch eine Führungskraft dargestellt. (*Heinz Hinz*) Das anfangs als Personalentwicklungskonzept auf die Kompetenzentwicklung von Dozenten für selbstorganisiertes Lernen fokussierte Gestaltungsprojekt wurde in einem weiteren Explorationsprozess, u. a. durch Tiefeninterviews zu Veränderungsprozessen, erforscht. Dabei wurde deutlich, dass sich Modulatoren und Indikatoren dafür erkennen lassen, ob und wie Neues in einer Organisation entstehen kann. Dies wird sowohl bezogen auf die individuelle Ebene, die Gruppenebene und die organisationale Ebene dargestellt.

Von Weiterbildungsorganisationen wird ein Beitrag zur „lernenden Gesellschaft“ eingefordert und in diesem Zusammenhang wird oft unspezifisch von der Innovationsfähigkeit der Organisationen ausgegangen. Als eine Möglichkeit zur Selbsterneuerung von Bildungsorganisationen entwickelt eine externe Beraterin (*Hildegard Schicke*) im letzten Beitrag das *Konzept organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung*. Damit konturiert sie das Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung neu. Vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen zeigt sie, dass solche Bildungsorganisationen erfolgreich sind, die Professionalität als Frage der Organisationsentwicklung aufgreifen und auf einen „change of practice“ fokussieren, der in der Gesamtorganisation wirksam wird.

Im Nachwort wird – die unterschiedlichen Fokusse und Zugänge der Einzelbeiträge zusammenfassend – ein methodischer Zugang zur Erlangung von „Gewissheiten“ zum Lernkulturwandel in Form von Fragen vorgestellt.

Team des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“

Handlungsräume als empirische Basis

Gudrun Aulerich und Evelyne Fischer

1 Problemaufriss und Ausgangsannahmen des Programms

Das Programm bildet mit seinem Gegenstand kompetenzentwickelnde Lernkultur und mit seiner ergebnisoffenen Anlage die zu erschließende und auszugestaltende Grundlage für das Handeln der Beteiligten in den jeweiligen Forschungs- und Entwicklungsräumen.

Im Programm wird die gegenwärtige gesellschaftliche Situation als Prozess des Übergangs zur Wissens- und Zivilgesellschaft verstanden. Allgemein wird diese Übergangssituation gekennzeichnet durch wachsende Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit. Besonders leicht sind diese Merkmale im Arbeitsbereich erkennbar: konkrete Arbeitsplatzanforderungen sind kaum vorhersehbar, Unternehmens-, Branchen-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen schlagen rasch um und werden von vielen rationalen und irrationalen Faktoren beeinflusst. Es entsteht nun die Frage, wie diesen Anforderungen begegnet werden kann und was in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen getan werden kann.

Die in diesem Programm avisierte Zukunftsvorstellung einer auf Kompetenzen gründenden Lernkultur wird als eine mögliche Antwort des Bildungsbereichs auf die gesellschaftliche Problemlage angeboten. Weil aber Kulturentwicklung, soziale Veränderungen und Systeminnovationen nicht bildungspolitisch angewiesen werden können, ist dieses Programm als Forschungs- und Entwicklungsprogramm angelegt. Es versteht sich als Programm, das die *Entwicklung* von Lernkulturveränderungen in der (Weiter-)Bildungspraxis erprobt und wissenschaftlich analysiert, um daraus wesentliche Ansatzpunkte für die Unterstützung gesellschaftlicher Innovationsfähigkeit ableiten zu können. Es wird angenommen, dass komplexe Systeme wie das Bildungssystem nicht durch ministerielle Verordnungen oder erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse veränderbar sind, sondern durch Eigendynamik gekennzeichnet sind. Durch strukturelle Kopplung mit anderen Systemen kann es dennoch von außen angeregt und irritiert werden. Dies wurde mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm versucht. Typisch für diese Art von sozialwissenschaftlicher Praxisforschung ist die Nicht-Planbarkeit konkreter Ergebnisse und die nicht im deterministischen Sinne Voraussehbarkeit von Lösungen in der Weiterbildungspraxis. Gleichzeitig ist das Programm den für Wissenschaft geltenden Optionen verpflichtet, d. h. systematisch und methodisch

gesichert Belege für und gegen die Annahme einer kompetenzorientierten Lernkultur (als Lösungsbeitrag zur gesellschaftlichen Problemlage) zu finden.

Mit dem Programmziel „Kompetenzorientierte Lernkultur“ ist zwar eine klare Orientierung gegeben, aber die Wege dorthin können nur im Gehen gefunden und erst rückblickend analysiert werden. Zu Beginn des Programms konnte keiner wissen, wie solche selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung ermöglichenden Lernkulturen konkret aussehen werden, wie solche die Entwicklung von Kompetenzen ermöglichenden Beziehungen der am Lernprozess beteiligten Akteure entstehen und zu kennzeichnen sind. Deshalb wurden sie in den Projekten mitgestaltet und diese Vorgehensweisen dahingehend dokumentiert und analysiert, mit welchen Methoden und Arbeitsweisen, in welchen Prozessen sie sich herausbilden. Reflexion, Deskription und Analyse erfolgen auf allen Akteursebenen in Form von Selbst- und Fremdevaluation. Diese komplexen Gestaltungs- und Reflexionsprozesse in der Weiterbildungs- und Forschungspraxis erfordern mittlere Zeiträume (auch der Projekt- und Programmförderung).

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm widmet sich der Frage, wie im Übergang zur Wissens- und Zivilgesellschaft das Lernen und die Kompetenzentwicklung von Erwachsenen effektiv befördert werden kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen und Kompetenzentwicklung in allen Lebensbereichen stattfindet und während des gesamten Lebensverlaufs, tätigkeits- und situationsgebunden erfolgt. Damit besteht auch für die institutionalisierte Weiterbildung eine wesentliche Herausforderung darin, die Entwicklung berufsrelevanter und gesellschaftlich bedeutsamer Kompetenzen professionell zu begleiten und strukturell zu unterstützen.

Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird in einem ganzheitlichen Ansatz in mehreren Programmbereichen realisiert. Der Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, in dem das Thema Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen angesiedelt ist, widmet sich dem Lernen in, mit, durch und von Weiterbildungseinrichtungen. In diesem Bereich wurden Gestaltungsprojekte und Studien initiiert, die selbstorganisiertes Lernen in fremd organisierten Lernumgebungen gestalten und wissenschaftlich analysieren.

Wenn sich Subjekte ihrer Kompetenzen bewusst sind, dann können sie diese Kompetenzen in der jeweiligen Situation zur Lösung unbekannter Probleme einsetzen und zielbezogen selbstorganisiert Neues hervorbringen (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162). Die Erweiterung und Vertiefung dieser Dispositionen wird als Lernen gefasst. (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 314)

Ein Lösungsangebot in solchen Situationen sehen wir im Erwerb der Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen. Selbstorganisiertes Lernen schließt ein, dass Lernende – Individuen, Gruppen, Organisationen und Regionen – beim Formulieren ihrer

Lernziele, beim Identifizieren dazu geeigneter menschlicher und dinglicher Ressourcen, beim Wählen angemessener Lernstrategien und beim kritischen Überprüfen ihres Lernprozesses und Ableiten von Schlussfolgerungen für künftiges Lernen, begleitet werden. Lernende werden also nicht allein gelassen, sondern sollen professionell und institutionell in ihren Lernprozessen gefördert und gefordert werden. Mit der Implementierung des Kompetenzparadigmas wird die Entwicklung von erwachsenenbildnerischer Professionalität selbst zu einem Gegenstand der Weiterbildungspraxis. Zur Erprobung von Lösungsvarianten für dieses Praxisproblem wurden Gestaltungsprojekte ausgeschrieben und wissenschaftlich begleitet.

Ausgangsannahme für den Projektverbund war, dass Bildungseinrichtungen ihren Kunden eher Angebote zu selbstorganisiertem Lernen offerieren können, wenn deren Mitarbeiter selbst die Sinnhaftigkeit selbstorganisierten Lernens individuell und organisational erfahren haben. Das heißt, selbstorganisiertes Lernen wird zum integrativen und prägenden Bestandteil der Arbeits-, Organisations- und Lernkultur der Bildungseinrichtungen. Als einen Ansatzpunkt dafür wählte das Programmbereichsmanagement „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, abgestimmt mit seinem Fachbeirat und dem Kuratorium des Programms, mit dem Thema der Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen einen bisher von Praxis und Forschung eher vernachlässigten Aspekt.

Im Mittelpunkt des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ stand die Frage: Wie gestalten Bildungseinrichtungen in täglichen Arbeitsaufgaben Lernanlässe und dazu geeignete Rahmenbedingungen, in denen Mitarbeiter selbstorganisiert lernen können? Damit wurde das Lernen im Prozess der Arbeit von Bildungseinrichtungen, in ihren Arbeitsaufgaben und Arbeitsstrukturen zum Mittel der Professionalitätsentwicklung von Weiterbildnern und zum Gegenstand der Weiterbildungsforschung. In den Blick genommen wurden damit einrichtungsinterne Prozesse der Personalentwicklung als Voraussetzung für die Entwicklung von kompetenzförderlichen Leistungsangeboten, einer adäquaten Unternehmenskultur und dialogorientierten Kooperationsbeziehungen.

In der Ausschreibung (QUEM-Bulletin 6/2000) wurden Bildungseinrichtungen aufgefordert, sich mit authentischen Entwicklungsaufgaben zu bewerben. Zur begleitenden Realisierung dieser Aufgaben wurde ihnen ein Personalkostenzuschuss für Personalentwicklung und Lernberatung gewährt. Sie selbst verpflichteten sich zur Dokumentation dieses Veränderungsprozesses sowie zum Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung und den weiteren Teilprojekten. So sollte das eigene Interesse der Bildungseinrichtung am Projekt gefördert und Transparenz durch Kommunikation und Dokumentation ermöglicht werden. Für die Auswahl der Projekte war wesentlich, dass diese Entwicklungsaufgaben bedeutsam für die Einrichtung und von der Geschäftsführung gewollt waren, ihr Ergebnis als Ziel umrissen war, sie dabei aber genügend Offenheit für Neues zuließen. Ausgewählt

wurden bundesweit kleine Einrichtungen – sie stellen die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen. Es sollte erprobt werden, wie Personalentwicklung gerade hier machbar ist.

2 Projektverbund

2.1 Projektarchitektur und Mehrperspektivität

Die drei Teilprojekte arbeiteten in einer Verbundstruktur gemeinsam mit einer wissenschaftlichen Begleitung und dem Programmbereichsmanagement.

Den Einstieg bildete eine Verbundstruktur, in der

- jeder Beteiligte jeweils spezifische Forschungs- und auch Gestaltungsaufgaben ausfüllt,
- Möglichkeiten für Interaktion und Reflexion aller Beteiligten vorgesehen sind,
- das Arbeiten als Projektverbund organisiert und als strukturelle Neuerung (externe/interne) Lernbegleiter/Personalentwickler zwischen Weiterbildungseinrichtung und wissenschaftlicher Begleitung eingeführt wurden.

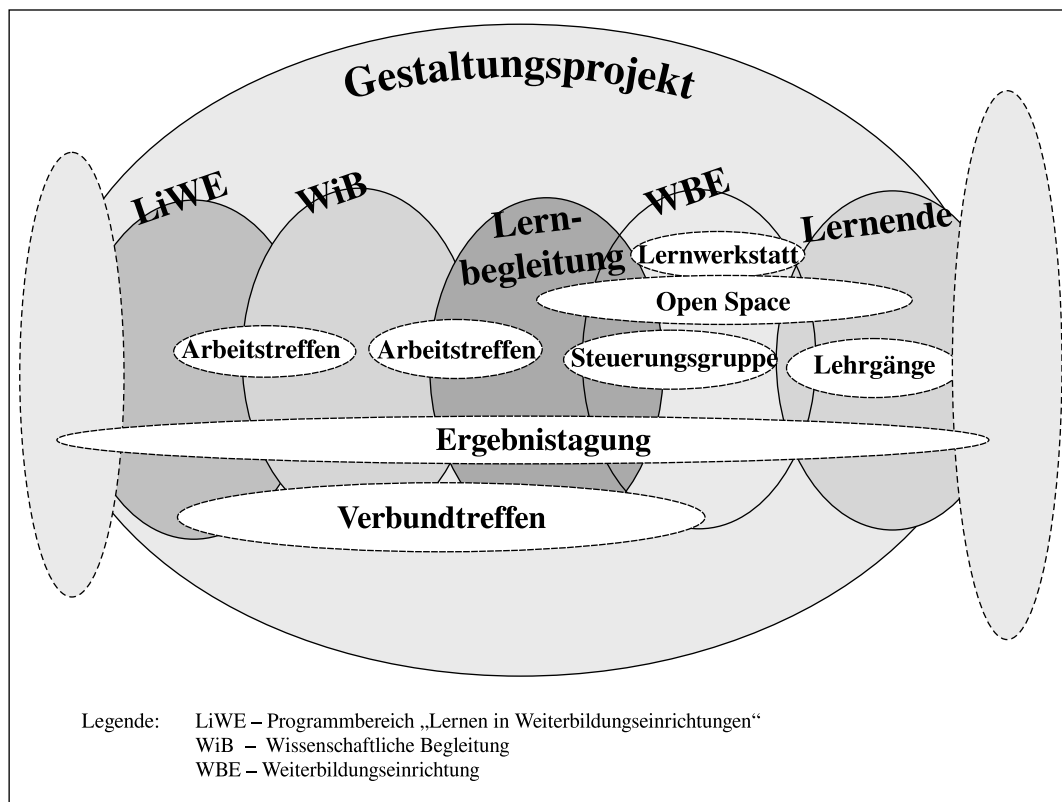
Aus dem gestaltenden und erforschenden Charakter des Programms ergibt sich eine prozesshafte sowie themen- und personenspezifische Ausformung dieser Verbundstruktur. (Vgl. Übersicht)

Mit dieser Architektur wurden didaktisch-methodisch auch Räume für soziale Erfindungen gestaltet, die gleichzeitig gleichberechtigte, partnerschaftliche Reflexionsräume zur produktiven Auseinandersetzung zwischen praktischen Entwicklungsaufgaben und theoretischen Erklärungsversuchen sind.

Gemeinsam ist allen Teilprojekten die grundlegende Konstruktion: In jeweils einer Bildungseinrichtung arbeiteten Führungskräfte und Mitarbeiter an einer konkreten, arbeitsintegrierten Entwicklungsaufgabe. In dieser Arbeit wurden sie von einer externen oder internen Lernbegleitung unterstützt. Aufgabe der Lernbegleiter war in erster Linie die Prozessreflexion; d. h. sie fungierten nicht primär als Sach- und Fachexperten, sondern als Prozesspromotoren für das selbstorganisierte Lernen. Über die wissenschaftliche Begleitung sowie das Programmbereichsmanagement standen die Teilprojekte untereinander in einer Austauschbeziehung, wurden aber auch zu anderen Projektverbünden des Programmbereichs und anderen Programmen in Beziehung gesetzt.

Übersicht

Architektur des Projektverbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“



Die Konstruktion des Projektverbundes macht deutlich, dass Erkenntnisgewinn zum Thema Personalentwicklung über selbstorganisiertes Lernen sowohl gestaltend als auch analytisch aus mehreren Perspektiven erfolgte – aus der Sicht

- der Bildungseinrichtung (und ihrer Mitarbeiter, Leitung, und Kunden),
- der Lernberater/Personalentwickler/Lernbegleiter,
- der wissenschaftlichen Begleitung und
- dem Programmbereichsmanagement.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen begründen die Mehrperspektivität zum Thema Personalentwicklung. Alle beteiligten Akteure haben ihren spezifischen Blick auf das Projekt. Dieser Blick bzw. diese Perspektive variiert je nach

- Rolle und Funktion im Projekt (Mitarbeiter, Führungskraft, Lernbegleiter, wissenschaftlicher Begleiter, Projektmanager),
- Auftrag (lehren, lernen, unterstützen, analysieren, gestalten, verallgemeinern)
- fachlicher und wissenschaftlicher Herkunft und Verortung (Pädagogik, Erwachsenenbildung, Psychologie, ...) und
- subjektiven Einstellungen und Interessen.

Alle diese Perspektiven fließen in die Wissenskommunikation des Projektverbundes ein. Sie haben das Vorgehen in der Projektlaufzeit bestimmt und den Erfolg des Projektverbundes begründet.

2.2 Das Konzept der „Kompetenzorientierten Lerngestaltung“ als Ergebnis des Projektverbunds

Das gesamte Gestaltungsprojekt „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurde als Lernraum aller Beteiligten betrachtet und konstruierte sich permanent im laufenden Gestaltungsprozess. Damit ist dieser Lernraum zugleich Arbeitsmittel und Ergebnis des Projektes. Die Beteiligten befanden sich somit in miteinander verbundenen Lernschleifen eines (Selbst-)Lernprozesses, der dazu beitrug, das Geschehen in den Teilprojekten zu diskutieren, aber auch darüber hinaus verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen. Das Konzept „Qualifizierender Arbeitsgestaltung“ (Fischer, Duell 2003) ist im Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ aufgehoben. Es ist dabei auf Basis einer immer enger werdenden Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen insbesondere in Bildungseinrichtungen auf Kompetenzentwicklungsprozesse fokussiert. Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Erarbeitung einer Handreichung für die Praxis, die als Entwicklungsaufgabe des Verbundes interpretiert wurde, entstanden Thesen, die zu einer Konzeption „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ zusammengefasst wurden. (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004, S. 130–136):

Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen (SOL) ist ein ergebnisoffener Prozess.

Die Ergebnisoffenheit meint nicht Ziellosigkeit; im Gegenteil: Den Arbeitsraum zur Gestaltung von SOL bildet eine authentische Entwicklungsaufgabe der Bildungseinrichtung. Ergebnisoffenheit meint:

- Offenheit für die Eigendynamik des Systems,
- die Fähigkeit „Unerwartetes wahrnehmen zu können“ und darin neue Handlungsoptionen zu erkennen,
- Suchbewegungen der Akteure zu ermöglichen und zuzulassen,
- Möglichkeitsräume des Handelns zu entwerfen,
- Irritation als Quelle neuer Handlungsmöglichkeiten zu verstehen.

Sich auf Ergebnisoffenheit einzulassen und damit SOL zu ermöglichen bedeutet gleichzeitig zu akzeptieren und wertzuschätzen, dass etwas geschieht und sich von der Vorstellung zu lösen, dies müsste immer linear, kausal und planbar sein. Im Zulassen, in der Nutzung und methodisch unterstützten Initiierung nicht kausalen,

nicht linearen, nicht (nur) rationalen selbstorganisierten Lernens sehen wir Merkmale der im Projektverbund erprobten besonderen Form einer in authentische Arbeitsaufgaben integrierten und damit kompetenzorientierten Personalentwicklung. Die Orientierung auf das Erleben von Lernprozessen und Lernwirkungen schließt dabei die motivational-emotionale Seite des Lernens stark mit ein. Dazu sind professionell geförderte Reflexionsprozesse notwendig, die zum Bewusstwerden der Lernprozesse und Lernkompetenz beitragen.

Wesentliche Elemente einer so verstandenen Personalentwicklung sind:

- authentische Entwicklungsaufgaben und kommunikative Verständigung zu ihrer Lernhaltigkeit,
- organisationsinterne Promotoren: Geschäftsführungen und Mitarbeiter,
- Lernbegleitung von ergebnisoffenen Entwicklungsaufgaben,
- ganzheitliche Wirkungen im System der Organisation,
- eine von SOL getragene Lernkultur.

Authentische Entwicklungsaufgaben werden als Lerngelegenheiten gestaltet.

Die Entwicklungsaufgaben konstituieren Anforderungen und geben dem SOL Stellenwert und einen spezifischen Sinn. Sie stellen damit einen komplexen Lernanlass dar. Die authentischen Arbeitsaufgaben sind nicht statisch, sondern werden in einem kommunikativen Entwicklungsprozess permanent neu (re-)definiert und kontraktiert. Die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gestalteten Arbeitsformen werden von den Beteiligten miteinander geklärt und vereinbart. Dies geschieht durch die Schaffung konkreter Arbeits- und Lernarrangements, die organisations- und aufgabenspezifisch sind. Für das Zulassen von Freiräumen in der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben sind in erster Linie Führungskräfte verantwortlich. Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben erfolgt durch SOL ermöglichende Methoden, beispielsweise durch die Konstruktion eines Kreativen Feldes. Das Bewusstwerden der Lernhaltigkeit der Arbeits- und Entwicklungsaufgaben geschieht in den Bildungseinrichtungen über Formen der Meta-Kommunikation. So wird gewährleistet, dass individuelle Lernerfahrungen transferierbar und darüber organisationswirksam werden können. Dies manifestiert sich in neuen Arbeitsformen und Strukturen, Produkten und letztlich einer veränderten Arbeits- und Lernkultur.

Organisationsinterne Promotoren schaffen Lernmöglichkeiten.

Selbstorganisiert lernen können per se nur die Akteure selbst. Dies darf jedoch nicht dazu verführen, Lernende mit dem Lernen allein zu lassen. Neben einer authentischen Entwicklungsaufgabe sind interne Promotoren von entscheidender Bedeutung. Führungskräfte und Mitarbeiter wirken dabei als Macht- und Fachpromotoren. Führungskräfte schaffen grundsätzlich und prozesshaft den Möglichkeitsraum für die Entwicklung selbstorganisierter Lernformen. Damit sind sie

„Schlüsselfiguren“ für die Ermöglichung, Begleitung und Würdigung von Mitarbeiterlernen.

SOL aktiviert Mitarbeiter und setzt aktivierte Mitarbeiter voraus. SOL-basierte Personalentwicklung kann nicht für die Mitarbeiter gestaltet werden, sondern nur mit Ihnen und durch sie. Selbstorganisiertes Lernen kann man nicht „vermitteln“; es entwickelt sich, wenn beteiligte Mitarbeiter durch das Erleben neuer Lernformen aktiv werden. Diese Lernformen gilt es zu initiieren und zu arrangieren. All diesen Formen ist gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden teilen.

SOL ist biographieorientiert. Die Berufbiographien werden als Ressource für die Vielfalt möglicher Lösungen und Lösungswege für Lernen bewusst genutzt. SOL braucht das „In-Frage-stellen“ ebenso wie das „Sich-in Frage-stellen“. Suchprozesse, die vielfältiges Denken erlauben und herausfordern, führen zu verschiedenen möglichen Realisierungsvorstellungen und diese wiederum erzeugen vielfältige Perspektiven.

Lernbegleitung fördert das Bewusstwerden von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung.

Selbstorganisiertes Lernen im Fokus der Personalentwicklung braucht ebenso – aber wohl andere – Unterstützung als instruktivistisch angelegte Lernformen. Die Art der Lernunterstützung kann verschieden sein. Lernbegleitung besteht im wesentlichen darin, Arbeitende/Lernende bei der Lösung konkreter ergebnisoffener Arbeitsaufgaben professionell zu begleiten, indem die dabei stattfindenden Lernprozesse bewusst gemacht und gefördert werden. Dafür sind Lernbegleiter als externe Promotoren geeignet, die fachliche Expertise mitbringen und die Prozessgestaltung managen.

Lernbegleiter handeln auf der Basis von Akzeptanz und Vertrauen in den Entwicklungsprozess. Sie unterstützen das selbstorganisierte Lernen durch Reflexion und Feedback, schaffen durch das Aufbrechen von Routinen Irritationen als neue Lernanlässe und liefern spezielles methodisches Know how. Sie fungieren als Spiegelflächen für Lernende.

Eine wichtige Aufgabe der Lernbegleiter ist es, Erwartungen zu enttäuschen und zwar immer wieder aufflackernde Erwartungen daran, dass die richtige Lösung von außen kommt und vermittelt werden kann.

Lernbegleiter schaffen und unterstützen zudem in den Bildungseinrichtungen eine Fehlerkultur, die Fehler als Lernanlässe betrachtet. Damit ermöglichen sie ein Probehandeln und unterstützen ein Klima, in dem Alternativen entwickelt und erprobt werden können.

Durch ihre Interventionen ermöglichen sie einen Perspektivenwechsel. Lernbegleiter achten darauf, dass Lernen als offener Prozess gestaltet wird, der zirkulär, vernetzt und iterativ verläuft anstatt geradlinig, kausal und sequentiell.

Ein Merkmal für die Akzeptanz selbstorganisierten Lernens von Mitarbeitern und Führungskräften ist, dass sie keine „Kochrezepte“ von außen mehr erwarteten, sondern die Bereitschaft entwickeln, selbst nach Lösungen zu suchen. An diesen Umschlagpunkten, wo sich Haltung und Bereitschaft ändern, erfolgte der Übergang von einer anfänglich meist dominierenden Außensteuerung bzw. „Von-oben-Steuerung“ der Projekte zu einer Selbstorganisation des Lernens durch die sich Beteiligten.

Selbstorganisiertes Lösen von Entwicklungsaufgaben wirkt ganzheitlich im System der Organisation.

Wenn Mitarbeiter selbstorganisiert Entwicklungsaufgaben lösen, bleibt es nicht bei Personalentwicklung ... Die Chance von SOL besteht in der Ganzheitlichkeit des Lernens; SOL ist aber auch ein Risiko: man kann es nicht (kaum) wieder stoppen. Das Erleben von Lernerfolg kann dazu motivieren, das Risiko des Veränderungslernens einzugehen. SOL entfaltet seine Wirkmächtigkeit nur im Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung. Selbstorganisiertes Lernen anhand einer authentischen Entwicklungsaufgabe braucht einerseits organisationale Unterstützungsbedingungen und führt andererseits zu Wirkungen nicht nur bei den lernenden Individuen, sondern in Strukturen und Prozessen der Organisation. Unabhängig davon, unter welchem Fokus man einen Entwicklungsprozess beginnt, sei es aus der Organisationsentwicklung, sei es aus der Personalentwicklung heraus – befindet sich stets das System als Ganzes in Veränderung. Die neuen Arbeits- und Lernformen, die in den Bildungseinrichtungen entstanden sind, können nur wirksam werden, wenn sie organisational eingebunden werden. Die Resultate selbstorganisierten Lernens kommen in der Organisation zum Tragen: als neue Produkte, Leitbilder, Leistungsangebote und auch in Gestalt von Mitarbeitern mit spezifischen Kompetenzen für SOL. Dazu gehört, dass das Wissen, das aus dem eigenen Erleben selbstorganisierten Lernens entstanden ist, expliziert und transparent gemacht wird. In der Praxis reicht dies von der Umsetzung in Arbeitsmaterialien, Konzepte, Vereinbarungen und Abläufe bis hin zum Aufbau von Wissensmanagementsystemen in den Bildungseinrichtungen. Dies erfordert sowohl eine entsprechende Positionierung der Geschäftsleitungen als auch unterschiedlich weit reichende strukturelle Veränderungen. Damit wird zur nachhaltigen Verbreitung von SOL beigetragen.

SOL ist dann wirkungsmächtig, wenn es als Lernkultur gelebt und nicht nur als Methodensammlung gedacht wird.

SOL ist Konzept und Methode. SOL ist eine Lernkultur. Die Ausgangsvermutung unseres Projektverbundes bestand darin, eigenständige typische SOL-Methoden

zu finden. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die eingesetzten Methoden zum großen Teil nicht neu waren. Spezifisch jedoch war die Art und Weise, der gestaltete „Rahmen“, das Arrangement, in dem sie eingesetzt wurden. Erkennbar wurde, dass es einerseits SOL-geeignete, konstruktivistisch angelegte Methoden und Vorgehensweisen sein müssen, die die Selbstlernkompetenz stärken, dass das Entscheidende jedoch der Rahmen ihres Einsatzes ist. Im Zentrum dieser Kompetenzentwicklung steht ein selbstorganisiertes, reflexives Lernhandeln. (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003) Den Erkenntnisfortschritt sehen wir darin, dass SOL-basierte Personalentwicklung und Ansätze von neuen Organisations- und Lernkulturen entstanden, indem authentische Entwicklungsaufgaben der Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen, meist bereits bekannten Methoden in spezifischer Art und Weise bearbeitet worden sind. Diese Art und Weise ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Prozessorientierung: Personalentwicklung erfolgt selbstreflexiv im Kontext individueller und organisationaler Veränderungen.
- Beteiligungsorientierung: Authentische Entwicklungsaufgaben geben der Personalentwicklung Sinn und Ziel.
- Verantwortungsteilung von Lehrenden und Lernenden: SOL benötigt und schafft neue Interaktionen.
- Reflexivität des Lernens: Personalentwicklung unter Berücksichtigung von SOL erfolgt in Lernschleifen, in die Lernende, Lehrende und Lernbegleiter einbezogen sind.
- SOL ist ein sozialer Prozess. Er findet in Gruppenzusammenhängen statt.
- SOL erschließt in besonderem Maße ganzheitlich Fähigkeiten und Erfahrungen der bisherigen Berufsbiographie.
- SOL hat verschiedenste Erscheinungsformen. SOL erscheint gleichzeitig in verschiedenen Methoden und Kulturen bei verschiedenen Beteiligten.

Professionalisierung zur Kompetenzorientierten Lerngestaltung gelingt mit einem ganzheitlichen PE-Ansatz.

Personalentwicklung in dieser Konfiguration von authentischen Entwicklungsaufgaben, Promotoren, Lernbegleitung, systemischer Verankerung in der Organisation und Einbettung in eine SOL-basierte Lernkultur stellt einen eigenständigen Ansatz zur Professionalisierung von Weiterbildnern dar. Die in einer Art Selbstexperiment erworbenen Erfahrungen der Weiterbildner mit SOL und Wirkungen von SOL finden – reflexiv kommuniziert und methodisch aufbereitet – Eingang in eigenes (Professions-/)Bildungshandeln. Damit werden die der Kompetenzentwicklung originär innewohnenden Potenziale des Erwerbs und der aufgabenbezogenen Anwendung personaler, aktivitätsbezogener, fachlich-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen (Erpenbeck 2002) für diese Art der Personalentwicklung erschlossen. Daher sprechen wir von Kompetenzorientierter Personalentwicklung. Mittels der so erfahrenen Personalentwicklung können Weiter-

bildner auf einer nächsten Wirkungsebene ihre Funktionen erweitern, indem sie diese spezifische Art der Lernbegleitung von Entwicklungsaufgaben mit anderen Lernenden selbst praktizieren. Die individuellen Erfahrungen, die Weiterbildner selbst mit dem selbstorganisiertem Lernen machen, tragen so dazu bei, Weiterbildung zu individualisieren. Auf diese Weise professionalisieren sie eigenaktiv ihre Tätigkeit. Die retrospektiv gewonnenen subjektiven Lernerfahrungen werden für den Transfer in weitere Aufgabenfelder aufbereitet. Sie werden dadurch zu einem originären Teil der Lerndienstleistung, die die Bildungseinrichtungen erbringen. Personalentwicklung mittels von Selbstorganisation geprägter Lernkulturen wird über „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Fischer/Duell 2003) realisiert. Sie hat zum Ziel, Handlungskompetenzen in Bezug auf das Lernen – in erster Linie das selbstorganisierte Lernen – zu entwickeln. Wenn „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so gestalten kann, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird; dann ist „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ eine weiterentwickelte Form von Personalentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und damit ein Konzept zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur.

Die folgenden Teile analysieren als Beobachtung zweiter Ordnung die materiellen und prozesshaften Ergebnisse der Arbeit des hier geschilderten Projektverbundes aus den Perspektiven des Programmbereichsmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung und der Teilprojekte.

Literatur

Aulerich, G., Fischer, E., Hinz, H., Keiser, S. & Schicke, H. (2004). 5 Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis, Berlin, 130–136.

Erpenbeck, J. (2002). Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. Beitrag auf dem 18. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften am 26.3.2002, München.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10, Münster.

Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel im Lernen, Münster, 289–331.

Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Münster, IX-XXII.

Fischer, E. & Duell, W. (2003). Wenn Arbeit Lernen ist ... Qualifizierende Arbeitsgestaltung als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin Heft 6, Berlin.

Selbstreflexion zur Wissensproduktion im Programmbereich

Gudrun Aulerich

1 Wissenschaftssoziologische Aspekte im Handeln des Programmmanagements

Im Licht des Projektabschlusses, der Ergebnispräsentation und -bewertung gelangte das Thema Begleitung des Projektverbundes „Mitarbeiter lernen selbstorganisiertes Lernen“ durch das Management des Programmbereichs wieder an die Oberfläche. Diesmal mit der Annahme, dass die erzielten Ergebnisse auch deshalb erreicht werden konnten, weil mit der Anlage des Forschungs- und Entwicklungsprogramms und der Art und Weise des Programmmanagements im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ ein Koproduktion, Reflexion und kommunikative Validierung ermöglichender Forschungsansatz und eine Forschungsorganisation mit einer Architektur für den Projektverbund möglich wurden, die Räume für Wissensproduktion und soziale Veränderungen im Weiterbildungsbereich öffneten. Damit ist eine zweite Annahme verbunden, die darin besteht, dass im Prozess des Begleitens dieser Entwicklungen (Wissensproduktion und soziale Veränderungen) auch Erkenntnisse und professionelle Kompetenzen zum Management ergebnisoffener Programme der Sozialforschung in Transformationsprozessen ausgeprägt wurden. Mit Hilfe wissenschaftssoziologischer Ansätze wird nun rückblickend versucht, reflexives Wissen über die eigene Tätigkeit des Programmbereichsmanagements darzustellen, um in kritischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und seinen Implikationen für den Erkenntnisprozess Verallgemeinerbares zum Managementhandeln in solchen, künftig vermutlich häufiger zu organisierenden und zu begleitenden, zielorientierten und gleichzeitig ergebnisoffenen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen ableiten zu können. Damit kommen verschiedene soziale Phänomene der Wissensproduktion und ihres Bezugs zu gesellschaftlichen Aufgabenstellungen in den Blick, die in Verbindung mit Forschungs- und Entwicklungsmotiven, dem Forschungsgegenstand, inhaltlichen und organisatorischen Forschungstraditionen, Handlungspraktiken und Erkenntnisgewinn dargestellt werden. Dem Wissen wird heute, neben Arbeit und Kapital, wesentliche Bedeutung für die gesamte wirtschaftliche und soziale Entwicklung als Innovations- und Modernisierungsressource zugeschrieben, was sich in der Charakterisierung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation als Übergang zur Wissensgesellschaft ausdrückt. Wenn Wissen dieser konstitutive Stellenwert zukommt, dann erlangen Fragen nach dem Entstehen und Aneignen von Wissen, nach den Methoden und Erkenntnispraktiken wachsendes Interesse und

das unter den besonderen Bedingungen von zunehmender Dynamik, Komplexität und Nichtvorherbestimmbarkeit, die gleichzeitig allgemeine Kennzeichen dieser Übergangssituation sind. Die Wissensgesellschaft benötigt damit auch mehr Wissen über die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft und wie ihre Modernisierung gefördert werden kann. Damit steigt der Bedarf an praxistauglichem und zeitnahem sozialwissenschaftlichem Wissen. In dieser Situation wird die traditionelle, gewohnte, hierarchische Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis in Frage gestellt. Dem Wissenschaftssystem wird, vor allem durch die neuere Wissenschaftsforschung¹, nicht mehr das Monopol für die Erzeugung und Verwaltung von Expertise überlassen, denn lokale Experten/Praktiker, mit ihrem oft intuitiven Erfahrungswissen jenseits wissenschaftlicher Relevanzkriterien, wurden als entscheidende Mitproduzenten von Wissen in gemeinsamen Lernprozessen identifiziert und das Wissen wurde in wachsendem Maße als kontextabhängig charakterisiert. Das hat Konsequenzen für die Anlage von Sozialforschung in Entwicklungsprozessen. Es wird nun versucht, sie aus einer mitgestaltenden, reflexiven Innenperspektive gleichberechtigt beteiligter Subjekte zu konzipieren, die einen stetigen wechselseitigen Bezug zwischen Theorie und Praxis sowie gemeinsame Verantwortung für die Entwicklungsergebnisse einschließt.

Trotzdem implizieren Wissenszuwachs und Informationsexplosion wegen der vorhandenen Dynamik, Komplexität und Wechselwirksamkeit nicht mehr Eindeutigkeit, Kontrollgewinn und Rationalität, sondern führen zum Erkennen und Akzeptieren von Unsicherheit, zur Rückkehr der Unbestimmbarkeit. „Unsicheres Wissen, nicht-wissenschaftliches Wissen und Nicht-Wissen (sind) jedoch nicht als unvollkommenes, vorwissenschaftliches Stadium sondern als eigenständige Ressource zu begreifen.“ (Franz/Howaldt/Jacobsen/Kopp 2003, S. 13). Sie können in emergenten, nicht intendierten, evolutionären Lösungen bestehen. In Kenntnis der Nichtbestimmbarkeit und Nichtplanbarkeit der Ergebnisse sozialen Handelns werden Akteure (z. B. Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern, Weiterbildungspraktikern und Managern) in anderer Art und Weise und mit anderen Motiven und Erwartungen tätig. Insofern bedarf die Kennzeichnung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation der Ergänzung um weitere Kennzeichen wie Risiko (-gesellschaft), offene Transformationsgesellschaft (Ziel und Weg sind offen), sozialer Wandel (Veränderungen in den sozialen Verhältnissen) und Postmoderne (offene Gesellschaft, die zur Selbststeuerung befähigt ist und sich autonom und plural entfaltet). (Gross 1999, zitiert in Kirchhöfer 2004, S. 22)

Aus soziologischer Sicht können aktuelle Gesellschaftsveränderungen durch solche Prozesse wie Individualisierung, Subjektivierung und Entgrenzung gekennzeichnet werden. Individualisierung in der Moderne und Postmoderne lässt sowohl die Deutung erweiterter Selbstbestimmung und Autonomie zu, als auch in Verbindung mit Individualisierung und zunehmender Freisetzung aus bisherigen Ordnungen verstärkte individuelle Bindungslosigkeit und Scheiternswahrschein-

lichkeit. Subjektivierung beschränkt sich nicht nur auf die Aneignung und Verinnerlichung eines Handlungsbereichs in Tätigkeiten, sondern auch auf die Entäußerung, das Einbringen subjektiv erwarteter Kompetenzen, Ressourcen und Potentiale. Entgrenzungen z. B. des Arbeitens, Lernens, der alltäglichen Lebensführung sind durch Entstrukturierungen oder Entstandardisierungen gekennzeichnet und schaffen darüber hinaus wieder neue Strukturen und Grenzen, wobei Kerne des Ausgangssystems bestehen bleiben.

Grundsätzlich versteht sich das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mit seiner Anlage und seinen Ergebnissen, als ein Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion. Inhaltlich orientiert es auf eine von Kompetenzen getragene Lernkultur, die durch die Befähigung zur Gestaltung von Tätigkeitsräumen (Selbstorganisationsfähigkeit) auf die Bewältigung von Unsicherheit zielt. Der Anspruch des Programms besteht in der Lösung praktischer Probleme verbunden mit der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es ist somit Teil und Akteur in der insgesamt problematischen Situation von einerseits zunehmender Bedeutung und steigendem Bedarf an zeitnahe, praxistauglichem, schnell veränderlichem Wissen in der Wissensgesellschaft und andererseits postuliertem Glaubwürdigkeits- und Leistungsfähigkeitsverlustes von Wissenschaft. In diesem Zusammenhang wird in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen nach neuen Wegen und Konzepten der Wissensproduktion gesucht. Auch die Anlage des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und das Management im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ kann als ein solcher Versuch im Weiterbildungsbereich angesehen werden.

Wie im Kontext des bildungspolitisch motivierten Forschungs- und Entwicklungsprogramms welche (wissenschaftlichen) Erkenntnisse gewonnen und welche Methoden und Praktiken angewandt wurden, soll im Folgenden retrospektiv und selbstreflexiv dargestellt werden. Dabei wird versucht, Anregungen der Wissenschaftsforschung aufzunehmen und mit der Frage nach den „sozialen Kontexten“ neue Perspektiven und neue Einsichten zu erlangen.

Wissenschaftliche Erkenntnis kann nach der Kontextualisierung durch die Wissenschaftsforschung² (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 18ff.) nicht mehr als universell, als unabhängig von zeitlichen, lokalen, kulturellen Bedingungen gedacht werden. Im Zentrum der Diskussion stehen Fragen:

- Wie, in welchen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeldern ist Wissenschaft entstanden?
- In welche politischen und ökonomischen Umwelten ist sie eingebettet?
- Wie sehen die konkreten Rahmenbedingungen der Wissensproduktion aus?

- Wie beeinflussen diese umgebenden Zusammenhänge die Verbreitung von wissenschaftlichen Artefakten?

Damit rückt „soziales Leben“ der Wissenschaftler innerhalb der institutionellen Strukturen ins Zentrum der Analyse:

- In welchen Bezügen stehen Strukturen und Individuen?
- Welche Kommunikationsmuster, hierarchischen Strukturen und kooperativen bzw. kompetitiven Strategien gibt es?
- Was motiviert Wissenschaftler Papiere zu schreiben, einen bestimmten Arbeitsprozess zu wählen, bestimmte Methoden anzuwenden?

Der Versuch, wissenschaftssoziologische Überlegungen für den Erkenntnisgewinn aus dem Managementhandeln im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ zu erschließen, kann als Teil der insgesamt zu verzeichnenden Entwicklungstrends³ der Wissenschaftsforschung betrachtet werden. Ein Trend besteht in der beginnenden Ausweitung der Wissenschaftsforschung von den Naturwissenschaften auf die Sozial- und Geisteswissenschaften. Mit der Jahrtausendwende intensivierte sich diese Diskussion auch in Deutschland (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 19) in den Sozialwissenschaften, was auch in der Zunahme der publizierten Titel deutlich wird. (Probst/Raub 1995; Naschold 1998; Weingart 2001; Howaldt 2003; Wilkesmann/Romme 2003; Romme 2003; v. Rosenstiel 2004; Kötter 2004; Mintzberg 2004; Holz/Schemme 2005) Krampen und Montada schätzen aus Sicht der Psychologie ein: „Psychologische, soziologische, ökonomische, organisationswissenschaftliche und andere Aspekte der Wissenschaft Psychologie, ihrer Entwicklung und Ausdifferenzierung, ihrer Paradigmen und deren Wandel, ihre Vernetzung mit anderen Disziplinen und anderes mehr waren allenfalls punktuell und gelegentlich Gegenstand von Forschung.“ (Krampen/Montada 2002, S. 7) „Trotz der langen Forschungstradition in der Psychologie zu Konzepten und Methoden der systematischen Evaluation finden sich mit wenigen Ausnahmen kaum empirische Beiträge zu einer Evaluation des eigenen Faches in seinen Erträgen in Forschung und Lehre“. (Krampen/Montada 2002, S. 15).

In letzter Zeit erlangten Aspekte der Wissenschaftsforschung Bedeutung im Zusammenhang mit der Diskussionen zur Anerkennung des Forschungstyps Handlungsforschung, Praxisforschung, Aktionsforschung, Modus 2 und der erzielten Qualität der Ergebnisse aus organisationssoziologischer Sicht, bezogen auf die (Latniak 2004) Ausbildung von Sozialwissenschaftlern und erkennbaren Anforderungen des Berufsfeldes Organisationsentwicklung und -beratung. Gerade in Sammelbänden spiegelt sich die breite Palette aktueller Themen. Franz/Howaldt/Jacobsen/Kopp (2003) und Rehfeld (2004) diskutieren Probleme und Chancen dieses Forschungstyps im Bereich der Organisationsberatung vor allem bezogen auf Wirtschaftsunternehmen auch aus der institutionellen und forschungsorganisa-

torischen Sicht ihrer Forschungseinrichtungen (Sozialforschungsstelle Dortmund und Institut Arbeit und Technik Gelsenkirchen). Holz und Schemme (2005) wenden sich dem speziellen Aspekt der Qualität und Professionalität der Begleitforschung zu, die sie nicht nur auf die Bildungsprojektebene, sondern auch auf die Programmebene beziehen. Insgesamt werden Fragen des Programmmanagements kaum aufgeworfen und in ihrer Bedeutung für Erkenntnisgewinn diskutiert – der vorliegende Beitrag kann als ein weiterer Versuch dazu betrachtet werden, der systematisch fortgesetzt werden könnte. Er knüpft an die Beiträge von Reuther/Leuschner (1997) und Bootz (1999) an, die Erfahrungen bei der Ausgestaltung von Managementfunktionen darlegen.

Im vorliegenden Beitrag werden wissenschaftssoziologische Aspekte aufgegriffen. Aus Sicht der Wissenschaftsforschung sind die Wechselwirkungen von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft, die gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheit und Spezifika wissenschaftlicher Forschung und die soziale Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnisse integrativ zu erforschen. (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 20) „Mit Hilfe von mikrosoziologischen Handlungsanalysen an den Orten der Wissensproduktion, d. h. in den Labors, wird versucht, den sozialkonstruierten Charakter wissenschaftlichen Wissens näher zu untersuchen. Eine Grundfrage ist dabei, wie innerhalb und außerhalb von Labors wissenschaftliche „Tatsachen“ erzeugt werden und welche Rolle dabei den Interaktionen zwischen Wissenschaftlern sowie ihre Einbindung in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zukommt.“ (Felt, Nowotny/Taschwer 1995, S. 21). Die Wissenschaftssoziologie beschäftigt sich „vor allem mit der sozialen Organisation von Wissenschaft und in jüngster Zeit auch mit der sozialen Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen“ (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 19) und erlebt so eine Annäherung an eine historische Betrachtungsweise und eine kulturwissenschaftliche Öffnung. Es wird davon ausgegangen, dass soziale Phänomene in engem Zusammenhang mit inhaltlichen Charakteristika von Forschungsfeldern und den institutionellen Rahmenbedingungen stehen (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 28).

Dieser Ansatz wird versucht dahingehend zu erschließen, dass ein besseres Verständnis der Wissensproduktion und das Managementhandeln im Programmbereich LiWE und für künftiges Management ergebnisoffener Programme entsteht. Die in diesem Beitrag angebotenen Beschreibungen stellen Bezüge her

- zum gesellschaftlichen Kontext, über die bildungspolitische Motivation und den Charakter des Programms (vgl. Abschnitt 2),
- zum Forschungsfeld berufliche Weiterbildungspraxis und dem Forschungsgegenstand kompetenzförderliche Lernkultur (vgl. Abschnitt 2),
- zu den institutionellen Rahmenbedingungen des Programmmanagements über die inhaltliche und organisatorische Forschungstradition von QUEM/ABWF (vgl. Abschnitt 3),

- zu den Organisationsformen von Wissenschaftsproduktion in der Projektverbundarchitektur (Handlungspraktiken),
- zu den internen Prinzipien der Zusammenarbeit (Selbstorganisationsparadigma),

zur Analyse der sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnisse mit den direkten und indirekten Interaktionen zwischen Wissenschaftlern, Forschergruppe (soziale Organisation von Forschung – z. B. Kommunikation im Forschungsprozess, Hierarchien, Kooperation und Konkurrenz, inter- und transdisziplinärer Dialog und Kooperation).

Dieser systematisierende Versuch bezieht sich besonders auf den Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“, der als ein Fall von Projektmanagement betrachtet wird. Konkrete Beschreibungen von Handlungen und genutzten Methoden im Projektverlauf liegen aus der Perspektive von Lernprozessbegleiterinnen für zwei Teilprojekte und der Führungskraft einer Bildungseinrichtung vor (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 2004). Die Besonderheiten dieses Falls werden an den Merkmalen, die allgemein für den Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ gelten, gespiegelt. Weil dieser Projektverbund im Rahmen eines bestimmten Forschungsprogramms stattgefunden hat, wird zunächst der Programmhintergrund aus der Sicht des beteiligten Programmmanagements interpretiert.

2 Programm, Gegenstand und Forschungsansatz

Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ umfasste das gesamte Bundesgebiet und bemühte sich um die Modernisierung des Bildungssystems. Es war eine bildungspolitische Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die Ermöglichungsräume für Veränderungen bot. International (Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung ... 2006) als auch national werden als mögliche Lösungsansätze selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und Innovationsfähigkeit aller gesellschaftlichen Akteure vorgeschlagen – situationsabhängig während des gesamten Lebensverlaufs und in allen Lebensbereichen, unterstützt durch eine flexible lernförderliche Infrastruktur (Ausdifferenzierung). Diese Ziele besitzen inhaltliche Bezüge, indem sie jeweils Akzente setzen, die aber miteinander verschränkt sind – indem zum Beispiel während des gesamten Lebens in den verschiedenen Regionen möglichst viele Menschen ihre Kompetenzen entwickeln und so Lernkultur prägen. (Kirchhöfer 2004, S. 7) „Solche Aus- und Aufbruchversuche sind dem pädagogischen Denken nicht

neu, aber sie stehen jetzt mit der Zunahme komplexer, dynamischer und unsicherer Lernsituationen der Risikogesellschaft vor einer bisher nicht gekannten Dringlichkeit ...“ (Kirchhöfer 2004, S. 7). Gleichzeitig beziehen die Entwicklungsrichtungen den Kenntnisstand der Wissenschaft, z. B. die Debatten zur Kompetenz und zum informellen Lernen ein.

Insofern ist die Orientierung auf Kompetenzentwicklung und eine auf Kompetenzen gründende Lernkultur als Impuls, als bildungspolitisch motivierte Intervention ins Weiterbildungssystem zu verstehen, dessen kreative und kontextspezifische Aufnahme oder Ablehnung und Ausprägung nicht vorausplanbare Ergebnisse involviert. Damit ist dieses Programm als Orientierung gebend, als lebbare Normen generierend, Kultur gestaltend und in diesem Prozess beobachtbar zu sehen. Deshalb wurde Forschung im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ als Produktion neuen Wissens aus dem System heraus, als eine Distanz nehmende Innensicht Beteiligter an der Veränderung des Systems konzipiert.

Dieses Herangehen resultiert auch aus dem strukturellen Problem der Transformationsgesellschaft, indem gesellschaftlich relevante Bedarfslagen (auch des Bildungsbedarfs) im Zuge eines permanenten Wandels nur noch antizipierbar sind, wenn die gesellschaftlichen Instanzen wahrnehmungsfähig bleiben und in die entsprechenden sozialen Milieus und ihre Entwicklungsprozesse eingebettet sind. Daher werden im Programmbereich wissenschaftlich begleitete Gestaltungsprojekte als strukturelle Lösung des Antizipationsproblems erprobt.

Beispielsweise werden im Bereich der Erwachsenenbildung gegenwärtig koproduktive Verfahren der Bedarfsentwicklung als strukturelle Lösung des Antizipationsproblems angesehen (Schäffter 2005). Lehre wäre dann in der Erwachsenenbildung vor allem professionell beratende Lernprozessbegleitung, verbunden mit der Gestaltung von Lernsettings, die Selbsterfahrung, Reflexion und Differenzenerfahrung ermöglichen. Lerninhalte nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der beruflichen Erwachsenenbildung wären dann vor allem überfachliche Kompetenzen sowie integrative, vernetzte Themen und Lebensprobleme, die nicht den Strukturen der traditionellen Wissenschaftsdisziplinen und Unterrichtsfächer folgen. Und für die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen wären dann ihre internen (Lernerfahrungen, -motivation, -disziplin) und externen Bedingungen (lernanregende soziale, berufliche, ökologische Lernumwelten, insbesondere lernförderliche Beratung) zu beachten. Auch Lernen will gelernt sein und dabei gewinnen metakognitive Kompetenzen – wie die Fähigkeit zur Beobachtung des eigenen Lernens – an Bedeutung. Zum selbstorganisierten Lernen gehört also ein Supportsystem wie das Bildungssystem, das zu gestalten und das vom Einzelnen zu erschließen ist.

Komplexe Systeme wie das Bildungssystem wandeln sich jedoch nicht durch ministerielle Verordnungen oder erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse, sondern durch Eigendynamik und mehrdimensionale Wechselwirkungen. Dadurch, dass es strukturell mit anderen gesellschaftlichen Systemen wie dem politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen gekoppelt ist, kann es von außen angeregt und irritiert werden. Dies wurde mit dem Programm versucht, und es entstanden nicht voraussehbare Lösungen in der Weiterbildungspraxis (systemische Komponente). Gleichzeitig unterliegt auch das Bildungssystem der Selbstreferenzialität und Zirkularität in sich geschlossener Systeme (konstruktivistische Komponenten) – es nimmt sich selbst in bestimmter Weise wahr (Siebert 2001, S. 13).

Für Politik bedeutet das, die konkrete Ausformung und Realisierung von – aus gesellschaftlichen Relevanzüberlegungen abgeleiteten – Zielkorridoren (z. B. lebenslanges Lernen, kompetenzorientierte Lernkultur oder lernende Regionen) als nicht voraussehbar zu denken und als nicht planbar anzuerkennen. Damit ist ein Umdenken bezogen auf Gestaltungssicherheit von Zukunft und dazu geeigneter Steuerungsmechanismen verbunden, in dem das Paradigma der Selbstorganisation als universell geltend angenommen wurde und das die Grundlage für den Gestaltungsansatz im Programm und für den Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ war.

Der Zielraum selbst ist auszugestalten und in seiner Relevanz für Gesellschaftsentwicklung zu prüfen. Dabei sind Widerstände aus dem System anzunehmen, denn jedes System ist um relative Stabilität bemüht, enthält dabei aber begrenzte (räumliche und zeitliche) Instabilitäten. Damit ist auch hier die Aneignungsperspektive lernender Subjekte zu beachten. Es wird davon ausgegangen, dass sich Lernkulturentwicklung mitgestaltend kontextuell und dynamisch beobachten und wissenschaftlich untersuchen lässt.

In diesem Sinne war das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ein „bildungsprogrammatishes Großvorhaben“ (Schäffter 2005). Mit ihm wurden zentrale Einsichten und Erfahrungen bei der Entwicklung einer Pluralität von Lernorten und Netzwerken sich komplementär ergänzender formaler und informeller Lerngelegenheiten erarbeitet. Erkenntnisinteressen des Programms bestanden darin:

- Wie wird sich die Ausgestaltung von Lernkulturen vollziehen?
- Welche Merkmale werden kennzeichnend sein?
- Welche Unterstützungsstrukturen (organisational und professionell) werden selbstorganisierte Lernprozesse in differenzierten Tätigkeitsfeldern/ Lebensbereichen und in Übergängen benötigen?

Damit wurde die Perspektive der ökonomischen Verwertung der Arbeitskraft und der Förderung ökonomisch wirksamer Innovationen im Zuge der Entwicklung ei-

ner kompetenzbasierten Lernkultur erweitert „... auf die zu gestaltende Zivilgesellschaft und eine gelingende Lebensbewältigung des Individuums“ (Kirchhöfer 2004, S. 8; Kirchhöfer 2005, S. 2; Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung... 2006).

Mit der Orientierung an dieser bildungspolitischen Leitvorstellung wurde der Weiterbildungspraxis ein Zielraum zur wissenschaftlich begleiteten Erprobung und Gestaltung angeboten, dessen Ergebnis in der Konkretisierung, aber auch in der Revision der Leitvorstellung und dem Kreieren neuer Vorstellungen bestehen konnte. Die Erforschung des im Projekthandeln mitveränderten Gegenstandes Lernkultur in Richtung Kompetenzförderlichkeit benötigte ein dazu geeignetes Wissenschaftsverständnis, passende Forschungsansätze, Methoden und Praktiken des Erkenntnisgewinns und im Anwendungskontext bestimmte und auf ihn bezogene Bewertungskriterien.

Jeder Programmbeteiligte musste sich zu dieser Zielorientierung positionieren. Und mit diesem Ziel sind Prüfkriterien gegeben. Sie bestehen im Beitrag der jeweils entstehenden Lernkultur zur Kompetenzentwicklung und ihrer Praxisbewährung sowie in der Gewinnung von Erkenntnissen aus diesen Prozessen.

Ein besonderes Merkmal könnte also sein, dass sich der zu erforschende Gegenstand in Gestaltung befindet. Kompetenzorientierte Lernkulturen werden in den Projekten erst kontextspezifisch ausgeprägt – das ist die Facette, die mit Suchraum, Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit des Programms beschrieben werden kann. Die konkreten Formen kompetenzbasierter Lernkultur konnte zu Programmstart keiner kennen. Es gab allgemeine Merkmale für Lernkultur und Annahmen für die Ausprägung von Lernkultur-Dimensionen in einzelnen Lernorten – im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Internet und in Weiterbildungseinrichtungen. Als Stärke des Programms wurde genau diese Praxiserprobung benannt, mit der die Aufgabe verbunden wurde zu analysieren, welche mit Lernhandeln verbundenen Ausführungsprogramme auf kognitiver, kommunikativer und sozial-struktureller Ebene in den Projekten des Programms ausgeprägt werden. (Schmidt 1994, zitiert in: Erpenbeck/Sauer 2000, S. 306)

Damit war im Programm der Tätigkeitsansatz in doppeltem Sinne tragend: als Agieren in Verhältnissen und als Verändern dieser Verhältnisse im Tätigsein. Schlüssig verdeutlicht Kirchhöfer Potentiale des Tätigkeitskonzepts (vgl. auch Erpenbeck/Weinberg 1993) für das Initiieren von Veränderungen auch im Weiterbildungsbereich, für kompetenzentwickelnde Lernprozesse und das Prägen von Lernkulturen: Er geht davon aus, dass Tätigkeiten als Vermittlung zwischen Person und Umwelt, Individuum und Gesellschaft, zwischen Objekt und Subjekt, zwischen objektiven Gegebenheiten/den Gegenständen menschlichen Handelns und den individuellen Handlungsvoraussetzungen, die das Handeln auslösen (Kirchhö-

fer 2004, S. 9/10) fungieren. Die entscheidende Frage sieht er darin, „was machen die Individuen aus diesen Bedingungen, ..., wie werten und verwerten sie vermeintliche Problemlagen, wie formen sie gegebenenfalls Strukturen um“ (Kirchhöfer 2004, S. 10). Dabei können die Tätigkeitsfelder als soziale und partizipative Räume beschrieben werden, die sowohl durch Tätigkeiten konstituiert werden als auch „Tätigkeiten ermöglichen, initiieren, fördern oder verhindern“ (Kirchhöfer, 2004, S. 10).

Dieser doppelte Tätigkeitsbezug wurde auch für das Forschungs- und Gestaltungshandeln im Programm und in den Projekten selbst erschlossen. Das Tätigkeitskonzept betont, dass die Tätigkeit selbst (nicht nur die Bedingungen) Möglichkeiten zur Subjektentfaltung in sich birgt, die sich im Verlauf der Tätigkeit verändern. Ein weiterer zentraler Bezugspunkt ist die Widerspruchsbewegung in der Aneignung der sozialen Beziehungen in der Tätigkeit. „Das Individuum reflektiert sich nicht nur am Resultat seines Handelns, sondern auch an den erkennbaren Reflexionen der anderen zu seinem Tun.“ (Kirchhöfer 2004, S. 10) Verstehens- und Deutungsmöglichkeiten werden erst in kollektiven Handlungszusammenhängen erfahrbar. „Kollektive Tätigkeiten werden durch gemeinsame sinntragende Muster gesteuert, die in einer gemeinschaftlichen Sozialität begründet und in Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung verwurzelt sind, die durch gemeinsame Tätigkeit und das gemeinsame Erlebnis der Tätigkeit erzeugt werden“ (Siebert 2001, zitiert in: Kirchhöfer 2004, S. 10/11), womit ein Zugang zum Verständnis von Kultur eröffnet wird.

Der von Kirchhöfer für den Gegenstand des Programms Lernkultur dargestellte Tätigkeitsansatz führt über das traditionelle Arbeitskonzept hinaus und wird in Richtung der Gestaltung einer inkontingenten Tätigkeitsgesellschaft weitergedacht, was die Unsicherheit und Subjektivität dieser Prozesse betont: „Die Individuen sehen sich neuen Risiken gegenüber, denen sie mit einer erhöhten eigenlogischen Gestaltung ihres Lebens begegnen müssen.“ (Voß/Pongratz 1998, zitiert in Kirchhöfer 2004, S. 9)

„Die in unserem Zusammenhang wesentliche Erkenntnis des Tätigkeitskonzepts ist es, dass mit der Entgrenzung der Arbeit und des Lernens die Individuen zwar lernen müssen, die Sinngabe ihres Tuns aus sich selbst heraus zu gewinnen, aber dieser Schöpfungsakt nicht der eines isolierten Menschen ist. ... Identität ... ist keine sich selbst genügende Autopoiese, sondern aggregiert die in den gemeinsamen Tätigkeiten gewonnenen gemeinsamen Erfahrungen.“ (Kirchhöfer 2004, S. 11). Die besondere Betonung des Selbst schließt ein, „dass dieses Selbst eine vergesellschaftete und eine vergesellschaftende Gegebenheit ist.“ (Kirchhöfer 2004, S. 11) Die in diesen Tätigkeitsfeldern vollzogenen Veränderungsprozesse „eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt“ (Kirchhöfer 2004, S. 55), wurden als Lernen bezeichnet. Auch Forschungsprozesse sind durch Lernprozesse getragen.

Der Tätigkeitsansatz gilt für alle Beteiligten in ihren jeweiligen Handlungsräumen. Darüber ist Programm- und Projekthandeln – egal in welcher Rolle oder Funktion – als Intervention in die Praxis konzipiert. Kein Beteiligter ist neutral, sondern engagiert sich wertgetragen zielorientiert. Daher ist es also ein Blick aus einer Innensicht in die Projekte, die miteinander verglichen und analysiert werden, wofür geeignete Merkmale im Projektverlauf abgeleitet werden, Übergreifendes erkannt wird und Bezüge zu jeweiligen (überfachlichen) Diskursen hergestellt werden. Damit ist eine Sichtweise verbunden, die jedem Beteiligten seine eigene Expertise für seinen Handlungs- und Reflexionskontext zuschreibt.

Im Programm wird versucht, aus diesen Expertisen heraus neues Wissen zu gewinnen. Dabei wurde angestrebt, das auch einigen Vorhaben der Handlungsforschung der 70er Jahre angelastete Primat theoretischen Wissens gegenüber der Praxis nun mindestens als gleichwertig zu handhaben, wenn nicht sogar mit der wachsenden Kontextabhängigkeit des Wissens in Richtung Praxis zu verlagern. Damit sind Fragen verbunden, die das Einbringen vorhandener Erklärungsansätze in die Gestaltungsprojekte betreffen und das Abheben verallgemeinerbarer Modelle, Konzepte und Erklärungen aus (situativen) Einzelfällen. Zu fragen ist dann auch, inwiefern Wissen aus der jeweiligen Praxis erschlossen, als gleichwertig angesehen, ausgetauscht, gemeinsam verändert wurde und als vergemeinschafteter Wissensfundus in künftige Handlungen einfließt.

Wenn der Gegenstandsbereich des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ umrissen werden kann als professionelle und organisatorische Gestaltung der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen in Tätigkeiten und Situationen verschiedener Lebensbereiche und damit als Förderung kompetenzorientierter Lernkulturen sowie deren wissenschaftlicher Analyse, dann ist damit zwar ein Zielraum bestimmt, seine konkrete Ausformung aber ergebnisoffen. Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ kann dadurch gekennzeichnet werden, dass es

- bildungspolitisch motiviert ist, zielorientiert und ergebnisoffen,
- komplexe gesellschaftliche Problemlagen im Weiterbildungsbereich aufgreift,
- auf deren Lösung in der (Weiterbildungs-)Praxis zielt,
- seinen Gegenstand aktiv mitgestaltet, der sich damit ständig verändert,
- sich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung konzentriert,
- dabei einen weiten, lebensweltlichen Ansatz verfolgt,
- ein anwendungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprogramm ist,
- eine reflexive, dialogische und transdisziplinäre Forschungsmethodologie für seine wissenschaftlich begleiteten Gestaltungsprojekte in Projektverbünden entwickelt und

- verschiedene disziplinäre, theoretische Erklärungsansätze (z. B. der Synergetik, der Systemtheorie, des Konstruktivismus, der Handlungsreflexionstheorie) erschließt.

Die Gestaltungsprozesse des Projektverbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ fanden in diesem Rahmen statt. Der Zielraum bestand in der Entwicklung kompetenzförderlicher Lernkulturen, mit denen die gesellschaftliche Innovationsfähigkeit gefördert werden sollte. Gleichzeitig galt die grundsätzliche Unbestimmtheit von Forschungsergebnissen. Allgemeine und besondere Ergebnisoffenheit des zu gestaltenden Forschungsgegenstands „kompetenzorientierte Lernkultur“ sollten im Konzept und im Handeln der Beteiligten aufgehoben sein.

3 Bildungspraktische Problemlagen und Erfahrungen zur Forschungsorganisation

Nach einer Phase relativen Stillstands der Weiterbildungsförderung von staatlicher Seite im Anschluss an den vom Deutschen Bildungsrat 1970 beschlossenen Ausbau staatlicher Weiterbildung zu einem gleichwertigen Teil des Bildungswesens mit der Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung und zahlreichen Ländergesetze zur Institutionalisierung wurde Ende der 80er Jahre ein Gutachten zur betrieblichen Weiterbildung in Auftrag gegeben. Es stellte überraschend die Expansion dieses Bereiches fest. Dieses Gutachten führte unter anderem auch zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF e. V.). Deren Projekt QUEM begleitete zunächst den Transformationsprozess Ost im Bereich betrieblich-beruflicher Weiterbildung mit dem Programm „Vom Plan zum Markt“ (1992–1996) und dann deutschlandweit. Die anschließenden Programmkonzepte (1996–2000) konzentrierten sich auf zwei systematisch aufeinander bezogene Bereiche: das Lernen im Prozess der Arbeit (-stätigkeit) mit dem Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und das Lernen in Tätigkeiten des sozialen Umfeldes.

Mit der Wirtschafts- und Währungsunion (zum 1. Juli 1990) regelte das Arbeitsförderungs-gesetz Ost die größte Qualifizierungs- und Weiterbildungsoffensive nach westdeutschem Vorbild⁴. Damit wurden in kürzester Zeit eine Vielzahl verschiedener privater und öffentlich geförderter, eher dezentralisierter Weiterbildungsträger der verschiedensten Rechtsformen installiert.

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Transformationsprozesse ließ jedoch recht schnell Zweifel an der Ausgangshypothese aufkommen, dass durch traditio-

nelle Weiterbildungsmaßnahmen die qualifikatorischen Transformationsprobleme gelöst werden könnten. „Es wurde die Erkenntnis gewonnen, dass es im Transformationsprozess Ost nicht nur um die Anpassung von (Einzel-)Qualifikationen und den Erwerb von neuem Wissen gehen konnte, sondern um komplexe Lerninhalte von Wertetransformation, Verhaltenstransformation, Erfahrungstransformation und neuen Kenntnissen. ... Damit wurden bereits in der ersten Hälfte der 90er Jahre in den neuen Ländern auch Fragen nach den Grenzen der Leistungsfähigkeit institutionalisierter Weiterbildung akut.“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 291)

Vielleicht überraschend klar sind die zentralen Elemente notwendiger Entwicklungen im Weiterbildungsbereich nach vier Jahren Forschungsarbeit schon mit den auch in den nächsten Jahren im pädagogischen Diskurs wesentlichen Begriffen gekennzeichnet, auch wenn sie nachfolgend wechselnd stark gewichtet wurden. (Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1996, S. 403–454)

Die Erkenntnisse

- der Komplexität von Lernanforderungen in Transformationsprozessen und
- der Bedeutsamkeit von Werten und Normen, Identität, Erfahrungen und Arbeitskultur in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bedeuteten berufliche Weiterbildung weitaus stärker als ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu begreifen,
- in der Praxis umzusetzen und dazu die Gestaltung komplexer Lernstrukturen und die Unterstützung geeigneter Netzwerke (dynamisch, flexibel, regional mit der Verzahnung verschiedener Systeme: Wirtschaft, Kommune, Arbeitsmarkt) als künftige Entwicklungswege aufzuzeigen,
- die den selbstorganisativen Charakter der notwendigen wirtschaftlichen Transformationen genauer wahrnimmt und zunehmend auch die politisch notwendigen, demokratisch legitimierten Wandlungsprozesse als selbstorganisativ begreift.
- Daraus resultieren neue Lehr- und Lernformen, die von frontaler Wissensvermittlung zur partizipatorischen Wissensaneignung, von der Informationsweitergaben zur Wertinteriorisation, von der Stoffvermittlung zur Kompetenzerweiterung, von unidirektionalen Lehrformen zu Lernstattmodellen mit Methoden von Supervision als Kontroll-„Mechanismen“, vom Lernen für den Arbeitsplatz zum Lernen im Prozess der Arbeit führen.“
- Damit war eine Erweiterung des Funktionsspektrums von Weiterbildungsträgern besonders im Sinne von individueller und unternehmensbezogener Beratung und Moderation, veränderten Lehr- und Lernformen, neuen Zielgruppen (Arbeitslose aus dem Dienstleistungsbereich und dem Öffentlichen Dienst, Jugendliche) Befähigung zum Selbstlernen, Befähigung der Lehrkräfte, neue Strukturen und regionale Vernetzung mitgedacht.

Die Forschungsarbeiten wurden von ABWF/QUEM organisiert. Als es mit der Begleitung des ostdeutschen Transformationsprozesses und dem Blick auf Qualifikationsanforderungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung startete, verstanden sich die Consultanten als Projektmanager. „D. h. sie haben Forschungsprojekte (vorrangig Studien und Gutachten) an externe Wissenschaftler vergeben, dafür die notwendige Förderung gesichert, die Ergebnisse veröffentlicht und durch Organisation von Fachtagungen und Workshops zur Diskussion gestellt.“ (Bootz 1999, S. 10). Aus der Betreuung einzelner Projekte wurde deren inhaltliche Verknüpfung immer deutlicher, und gleichzeitig differenzierten sich die Untersuchungsfelder und Fragestellungen immer weiter aus. Damit einher gingen Veränderungen der Organisationsstruktur bei QUEM, die im voraus kaum bewusst gewollt wurden.

Reuther und Leuschner kennzeichneten das 1995 im Bereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ gestartete Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen der betrieblichen Weiterbildung“ (Reuther/Leuschner 1997, S. 365–394) als offen konzipiertes Forschungs- und Entwicklungsprogramm, das mit der Offenheit von Innovationsprozessen korrespondiert. Der Gegenstand Kompetenzentwicklung wurde als Praxisanliegen und interdisziplinäres wissenschaftliches Anliegen gesehen, dessen Erforschung neue Dialogformen zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert. Damit wurde die Weiterbildungsforschung qualitativ neu strukturiert.

- „Die Entwicklung neuer Modelle und Gestaltungskonzepte für Kompetenzentwicklung erfolgt im beständigen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.
- Diese Denk- und Herangehensweise steht im deutlichen Kontrast zu bisher vorherrschenden Verfahren, in denen entweder die Wissenschaft Lösungen vorgibt, die durch Anwender in der Praxis auf ihre Tauglichkeit geprüft und ggf. adaptiert werden. Oder die Lösungen werden in der Praxis entwickelt, ohne daß sie von der Wissenschaft überhaupt oder zeitnah reflektiert werden.
- Die neuen Herangehensweisen zwischen allen Akteuren im Forschungs- und Entwicklungsprogramm bedürfen einer entsprechenden Evaluation der Prozesse und Ergebnisse.
- Damit differenzieren sich bei fortschreitendem Programmverlauf neben wissenschafts- und evaluationsspezifischen auch weitere praxisrelevante Forschungsfragen heraus.“ (Reuther/Leuschner 1997, S. 393/394)

Im Bereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ ließen die weiten Auffassungen zu Kompetenz und Kompetenzentwicklung sowie die Akzeptanz unterschiedlicher wissenschaftlicher und praktischer Herangehensweisen ein offenes Programm entstehen, das von Anfang an auf mehreren Säulen stand:

- Grundlagenforschung (Begriffe, Methoden),
- Qualifizierungsprojekte (Konzepte, Methoden),
- Betriebliche Entwicklungsprojekte mit wissenschaftlicher Begleitung und
- Betriebliche Entwicklungsprojekte mit Unterstützung durch externe Berater mit einer wissenschaftlichen Begleitung.

Zum Thema Kompetenz und Kompetenzentwicklung wurde festgestellt, „dass heute gerade in der Grundlagenforschung nur in Teilbereichen Vorlauf gegenüber den umfassenden Anforderungen der betrieblichen Praxis besteht“ (Reuther/Leuschner 1997, S. 373). Für die wissenschaftliche Bearbeitung sollten verschiedene Erklärungsansätze für die längere Zeiträume beanspruchenden grundlegenden Veränderungsprozesse genutzt werden können.

Die Prozessverläufe, Ergebnisse und Erfahrungen von „exemplarischen Praxisprojekten“ sollten dokumentiert, transparent und nutzbar gemacht werden. Als Steuerungsgruppe stand dem Wissenschaftlichen Beirat das „Process-Center“ zur Seite, das vor allem als Koordinations- und Kommunikationseinheit zur Unterstützung des gesamten Programms diente. Dessen Aufgaben bestanden im:

- Informieren des Wissenschaftlichen Beirates und Unterstützen beim Generieren neuer Programmfelder,
- Konzipieren und Koordinieren der Aktivitäten in und zwischen den einzelnen Programmteilen und ihren Projekten entsprechend der Programmzielstellung („Vernetzung der Praxisprojekte“),
- Aufbauen und in der Unterhaltung eines Informationsnetzes zwischen den Projektnehmern,
- Organisieren und Durchführen von Tagungen, Workshops u. a.,
- fachlichen Unterstützen,
- Herstellen von Synergien,
- prozessbegleitenden Evaluieren,
- Sichern der Dokumentation der Arbeitsschritte und
- Publizieren der Arbeitsergebnisse.

Vernetzung wurde durch kontinuierliche Kommunikation mit permanent oder in den einzelnen Arbeitsformen wechselnden Beteiligten gesichert, und es wurden damit Synergien hergestellt. Besonders wichtig waren die Arbeitstreffen, die als kooperatives Benchmarking gesehen wurden. Die Themen wurden von den Betrieben und den wissenschaftlichen Begleitern definiert. Nach dem Initiieren erster Treffen zog sich das „Process-Center“ aus deren Organisation zurück. Die Ergebnisausrichtung der beteiligten Projekte am Programmziel und damit die Einhaltung der Suchräume erfolgte in erster Linie durch den Dialog auf Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleiter und des „Process-Centers“, die entweder als vorbereitende Konzeptphase oder bereits kurz nach Projektstart begann. Ohne diri-

gistische Arbeitsprinzipien und -methoden wurden die steuernden Initiativen des „Process-Centers“ und die Eigeninitiativen der Projekte verbunden.

Ansätze für strukturellen Wandel in der Weiterbildungsforschung in Form von Netzwerken entwickelten sich parallel kontext- und themenspezifisch auch im Programm zum Gegenstand Kompetenzentwicklung beim „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU).

Davon ausgehend, dass gesellschaftliche Entwicklungsprozesse einen Wandel von Institutionen einschließt, war eine Weiterbildungsforschung gefragt, die sich stärker als begleitendes und unterstützendes Element für die Praxis begreift, sich in Prozesse selbst hinein begibt und ihre Erkenntnisse unmittelbar in praktische Gestaltungsprozesse zurückführt. Solch eine reflexive Weiterbildungsforschung nutzt Erfahrungen soziologischer Handlungsforschung und betrachtet Forschung der hier integrierten Wissenschaftsdisziplinen selbst als kumulativen Prozess bzw. Lernprozess. Er wird wesentlich von Reflexion und Selbstreflexion auf den verschiedenen Ebenen bestimmt, d. h. von Reflexionen eigenen und fremden Handelns und der mit diesem Handeln erreichten Erkenntnisse und Veränderungen. Solch ein Forschungsansatz benötigt Einrichtungen mit einem entsprechenden Forschungsprofil und dafür geeigneten Organisationsstrukturen. Bootz schätzt 1999 ein, dass sich das Projekt QUEM in den vergangenen sechs Jahren zu solch einer Forschungseinrichtung entwickelt hat (Bootz 1999, S. 9–21). Um die Potentiale solcher hintergründigen Veränderungen für aktive Gestaltung zielgerichteter nutzen zu können, versuchte Bootz mit ihrem Aufsatz eine bewusste Auseinandersetzung mit der erreichten Entwicklung der Einrichtung und ihrer Organisationsstrukturen einschließlich der Rolle, die das Individuum in diesem System einnimmt. Im Sinne der Selbstreflexion eigenen Handelns wurde versucht, „für den Akteur selbst und für Außenstehende Prozessverläufe, Kooperationsbeziehungen, erreichte Resultate sowie den eigenen Handlungsraum und die eigene Handlungsperspektive zu erfassen und zu ‚ordnen‘ sowie transparent zu machen“ (Bootz 1999, S. 10).⁵

Komplexität und Veränderungsdynamik des zu untersuchenden und in eine bestimmte Richtung zu gestaltenden Feldes „machten es äußerst schwierig, mit vorgefassten Modellen und bereits aus der Theorie begründeten Hypothesen in das Untersuchungsfeld zu gehen, um sie dann zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Es wurde deshalb ein Forschungsansatz gewählt, der aus der Reflexion der in der Praxis agierenden Forscher sowie aus der Auswertung der von ihnen erhobenen Daten Hypothesen ableitet und diese wissenschaftlich weiter bearbeitet.“ (Trier et al., 2001, S. 24). Damit wird „die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands zurückgestellt ..., bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Flick 1995, zitiert nach Trier et al. 2001, S. 24). Datenerhebung und Datenauswertung waren ineinander verwoben, „denn nicht distanzierte Erkenntnis (Grundlagenforschung), sondern

engagierte Partizipation und unmittelbare Veränderung durch Kooperation aller Beteiligten ist das Ziel“ (Terhart 1997, zitiert nach Trier et al., 2001, S. 24) Handlungsforschung zielt somit darauf ab, „daß sich die Kompetenzen aller im gemeinsamen Forschungsprozeß erweitern“ (Gstetter 1995, zitiert nach Trier et al., 2001, S. 24).

Die verschiedenen Projekterfahrungen und Ergebnisse wurden kontinuierlich ausgetauscht, dokumentiert und ausgewertet. Die dabei entstehende Fülle wissenschaftlicher und praktischer Fragestellungen konnte in dieser Projektkonstellation allein nicht bearbeitet werden, weshalb es in ein Programm LisU eingebunden wurde.

Für die „synergetische Verknüpfung“ mit weiteren Ressourcen war ein Management notwendig, das über übliches Projektmanagement weit hinausging und dessen primäre Funktion darin bestand, ein Netz des Forschens auf- und auszubauen und seine Stärken zu nutzen. Diese Vernetzung von Wissenschaftlern, Einrichtungen, Akteuren der Praxis usw. begünstigte die Realisierung der erweiterten Inhaltskonzepte bzw. Leitideen und trug gleichfalls zur Ausprägung neuer Organisationsstrukturen in der Weiterbildungsforschung bei. (Bootz 1999, S. 12)

Als Trend wurde damals eine Entwicklung vom Projekt- zum Forschungsmanagement konstatiert, die zu differenzierten Arbeits- und Kommunikationsbeziehungen zwischen den Partnern beitrug. „...die Gestaltung (Führung) solch komplexer Prozesse der Potentialentwicklung und -nutzung für eine Weiterbildungsforschung in und mit Netzwerken (benötigt) ein Forschungsmanagement ..., das von seinem Anspruch Management und wissenschaftliches Arbeiten in besonderer Weise miteinander verbindet.“ (Bootz 1999, S. 17). Als Funktionen dieses Forschungsmanagements wurden benannt:

- Initiierung und Beratung von Projekten (Projekte als Suchprozesse, so dass Organisieren und Koordinieren des Managements mit inhaltlich-strategischen Arbeiten eng gekoppelt ist – Aspekt der Wissensorganisation)
- Aufbereitung der Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Analytisch-konzeptionelles Forschungsmanagement = wissenschaftstheoretischer Anteil verbunden mit Qualitätssicherung)
- Aus- und Aufbau einschließlich Pflege von Kommunikations- und Informationsbeziehungen (Transparenz von Strukturen auch zwischen den Beteiligten z. B. inhaltlich spezialisierter Arbeitsgruppen)
- Unterstützung und Moderation öffentlicher Diskussionen zu Forschungs- und Entwicklungsansätzen sowie deren Ergebnissen. Gerade in Transformationsprozessen können innovative Gestaltungsansätze für Weiterbildung und gleichfalls für Weiterbildungsforschung immer weniger von vorausbestimmbaren Bedarfen, Zielen oder konkret fassbaren Ergebniserwartungen

gen ausgehen. Sie entstehen in erster Linie aus dem Prozess des Handelns in und mit Weiterbildung sowie im Forschungsprozess selbst. Das heißt, Aufträge bzw. Themen für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erhalten ihre Konturen und Richtungen aus einem offenen Dialog zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen und Praktikern (Erfahrungstransfer zwischen Theorie und Praxis). Das orientiert auf die starke Einbindung von ... Weiterbildungsforschung in gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und gleichfalls in eine breite öffentliche Diskussion, auch mit politischen Verantwortungsträgern.

- Sicherung von Kontinuität und Nachhaltigkeit gewonnener Erkenntnisse und Erfahrungen. Aus der Zieloffenheit von Forschungsprozessen in Transformationsprozessen und dem damit verbundenen Charakter von Modellprojekten als Schritte in einer Suchbewegung, werden Unterstützungsleistungen erforderlich, die ein Aufbewahren erbrachter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, ein daran Anknüpfen und ggf. eine Fortführung erleichtern und damit Forschung effektiver machen können. Gerade praxisgestaltende Modellprojekte reichen mit ihren Wirkungen weit über den Förderzeitraum hinaus. Daher wurden Anschlussprojekte als immer wichtiger für das Verfolgen langfristiger Konzepte angesehen.

„Forschungsmanagement hat deshalb vor allem die Aufgabe, diesen Prozess und die dafür geeigneten Organisationsstrukturen auszugestalten; letztlich bedeutet das, Handlungsforschung auf neuer Ebene zu organisieren.“ (Bootz 1999, S. 19). Das mit QUEM entstandene „Netzwerk des Forschens“ wurde als „eine Form der Weiterbildungsforschung“ aufgefasst, „die den für die Begleitung und Mitgestaltung von Transformationsprozessen notwendigen Handlungsraum sowie Strukturen für eine flexible, dynamische, zieloffene und praxisnahe Forschung bietet.“ Es wurde festgestellt, dass die Offenheit und Flexibilität des Arbeitens dieser Einrichtung ihr eigenes Lernen begünstigte. Die Leistungsfähigkeit der Organisation QUEM als Forschungsnetzwerk wird durch die Kommunikation von Wissen und Erfahrungen in einer Balance zwischen Wettbewerb und Kooperation verbessert und treibt so „eine Kultur des Forschens und Gestaltens“ voran (Bootz 1999, S. 20). Ähnlich den im Projekt LisU entwickelten Tätigkeits- und Lernagenturen wird ein Bedarf nach Agenturen zur Unterstützung und Gestaltung von Praxis und Forschung mit dem Funktionsbild eines Supporters oder Intermediärs gesehen, der an den Schnittstellen zwischen Praxisgestaltung, Wissenschaftsbegleitung und Theoriebildung agiert. (Bootz 1999, S. 21).

Dieses Funktionsbild eines Forschungsmanagement spiegelte sich im Anforderungsspektrum der Personen wider, die im Spannungsfeld von wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsorganisatorischen Arbeiten standen. Als typische Aufgaben wurden ausgewiesen:

- „Analysieren, Begutachten, Bewerten vorliegender wissenschaftlicher Arbeiten zu bestimmten Themen und daraus
- Ableiten weiterführender Forschungsfragen (Projektideen) unter Einbeziehung von Experten,
- Modifizierung und Bearbeitung vorgestellter Forschungsthemen und Projektideen,
- Mitgestaltung von Leitideen, übergreifender Inhaltskonzepte, die einen Rahmen für Projektarbeiten bieten.“ (Bootz 1999, S. 19).

Dies erfordert zumindest ein solches Maß an Wissen und Können, bezogen auf eine Vielzahl von Themenbereichen, um mit entsprechenden Experten auf den jeweiligen Gebieten an Projektideen arbeiten und ein Gespür dafür entwickeln zu können, mit wem (mit welcher Institution) ...die Suche nach Antworten in einem konzeptionellen Rahmen ertragreich scheint. Weil die zunehmende Zieloffenheit dieser Suchprozesse im voraus artikuliert Ergebniserwartungen erschwert (auch prozesshemmend wirken kann), ist es erforderlich, Balance zu halten zwischen der Programmatik und den notwendigen Handlungsräumen der Projektnehmer.

Zusammengefasst bestehen wesentliche Merkmale des Forschungs- und Entwicklungsmanagements der entwicklungsoffen angelegten Programme beider Lernbereiche bis 2000 in der Unterstützung von Reflexion und Reflexivität durch den Aufbau von Vernetzungsstrukturen zwischen den verschiedenen Beteiligten im Rahmen der Organisation QUEM/ABWF, die damit selbst Akteur in einer sich qualitativ verändernden Struktur für Weiterbildungsforschung wurde. Die Grobstruktur zeigt im Bereich Lernen im sozialen Umfeld, dass um sein Modellprojekt unterstützende Ressourcen initiiert, konzipiert, arrangiert und koordiniert wurden und Lernen im Prozess der Arbeit mehrere gleichrangige Modellprojekte vernetzte. In beiden wurden eher Ansätze der Handlungsforschung und eher qualitative Methoden im gemeinsamen Such- und Handlungsraum genutzt und der Forschungsprozess wurde als Lernprozess verstanden.

Als Traditionslinien von ABWF/QUEM können resümiert werden

für den inhaltlichen Ansatz:

- Kompetenzorientierung
- Selbstorganisation als universelles Paradigma
- Prozessorientierung/Lernprozess(-begleitung)
- an eher nicht institutionalisierten/nicht traditionellen Lernorten und
- in tätigkeitsorientierten, reflexionsförderlichen Lernformen

für den Forschungsansatz:

- von gesellschaftlichen Problemlagen ausgehen,

- vielfältige Lösungsmöglichkeiten bedenken und mitgestalten,
- keinen Anspruch auf Meinungsmonopol erheben,
- in der gesellschaftlichen Praxis (besondere Form von Praxisforschung, Aktions-, Handlungsforschung) agieren,
- Analysen in interdisziplinären und transversalen (Wissenschaft und Praxis) kollektiven Arbeits- und Lernprozessen verbinden mit reflexiv, kommunikativ, vernetzten wissenschaftlichen Fachdiskursen.

An diese Traditionslinien und Erfahrungen knüpfte das anschließende Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an und entwickelte sie weiter.

4 Handlungspraktiken des Projektmanagements im Programmbereich

4.1 Annahmen zu kompetenzorientierten Lernkulturen in institutionalisierten Kontexten

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ basierte auf der Aufhebung der politischen Tabuisierung von betrieblich-beruflicher Weiterbildung als Gegenstand von Politik, einer erweiterten Sicht auf Transformationsprozesse nicht nur als Qualifizierungsherausforderung, sondern mit einem Verständnis von Kulturtransformation. Es orientierte sich weiterhin auf Werteverinnerlichung in tätigkeitsintegriertem und auf Tätigsein gerichtetem, prozesshaftem Lernen von Subjekten und ihrem Lernen in Organisationen bis zum Lernen von Organisationen und Regionen, das verbunden wurde mit der Gestaltung komplexer Lernstrukturen. Dabei hatten kompetenzentwickelndes, selbstorganisiertes Lernen im Prozess der Arbeit und im sozialen Umfeld weiterhin Priorität und die Programmstruktur wurde nun um Lernen im Internet und Lernen in Weiterbildungseinrichtungen erweitert. Mit diesem umfassenderen, lebensweltlichen Ansatz sollten Fragen zur Lernkultur untersucht werden. Forschungsorganisatorisch bildet nun ein zentrales, umfassendes Programm den Ausgangspunkt und Rahmen für die Bearbeitung komplexer Fragestellungen.

Auf der Grundlage bisher erreichter Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung und zum selbstorganisierten Lernen und an die ersten Arbeiten zum Menschenbild und zur Menschenbildung (Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 12) anknüpfend, wurden kulturelle Aspekte, die in Form sozialer Beziehungen lernenden Subjekte sowohl in Wirtschaftsunternehmen als auch in Vereinen, Selbsthilfegruppen und Projekten, Kommunen und Regionen beobachtbar waren, in ihrer Bedeutsam-

keit für Entwicklungsprozesse immer interessanter. Angelehnt an Schmidt (1994, S. 243), wurde Kultur aufgefasst

- „als historisch und sozial veränderliche
- Mannigfaltigkeit selbstorganisativer, Programme’
- für die Erzeugung einer komplexen, nicht voraussagbaren Menge kultureller Aktivitäten
- durch seine Anwender,
- die von anderen als zu dieser Kultur gehörig identifiziert und akzeptiert werden“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 306).

Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Dimensionen von Lernkultur (Lernprozess, Lernumgebung und Lernprodukt – In: Erpenbeck/Sauer, 2000, S. 306ff.) wurden allgemeine Annahmen und Fragestellungen für die Lernumgebung „institutionelle Weiterbildung“ formuliert, die dann durch das Programmbereichsmanagement in Forschungsschwerpunkte und Projekte übersetzt wurden.

Auf das Programmanliegen bezogen, kompetenzbasierte Lernkulturen zu entwickeln und zu erforschen, wurde danach gefragt, ob und wie institutionalisierte Weiterbildung sowohl als gesellschaftliche Institution als auch als Organisation zu selbstorganisierten Lernprozessen beitragen kann. Anregungen und Begründungen für thematische Schwerpunkte im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ wurden aus der Programmatik, den Erfahrungen der früheren Arbeiten der ABWF/QUEM und aktuellen Fachdiskursen abgeleitet. Wenn im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (erstmalig) als eigenständiger Programmbereich aufgenommen und konzipiert wurde, war das in erster Linie eine Konsequenz aus der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Problemlage.

Indem Bildungseinrichtungen als Bestandteile einer flexiblen, dynamischen und komplexen Lerninfrastruktur betrachtet wurden, kamen ihre Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen untereinander und im Verhältnis zu Nicht-Bildungsanbietern in den Blick und auch ihre gesellschaftliche Funktion war diskutierbar.

Mit der Sicht auf Weiterbildungseinrichtungen als Organisationen wurde an Ergebnisse des Bereichs „Lernen im Prozess der Arbeit“ sowohl zu Changemanagementprozessen in Unternehmen mit der Betonung der Einheit von Personal- und Organisationsentwicklung angeknüpft als auch an das Lernen in Arbeitsprozessen und zwar in doppelter Weise: Zum einen, um es für die eigene Professionalitätsentwicklung im Arbeitsprozess der Weiterbildner zu erschließen und zum anderen, um es im Lehr-/Lernprozess als Lernform für ihr Klientel zu nutzen. Damit könnten Potentiale des Tätigkeitsansatzes für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit durch Nutzung des Erfahrungswissens in der Weiterbildungs-Praxis

xis ausgelotet werden. In beiden Fällen wurde der Aneignungsaspekt und nicht das Vermitteln bekannten Wissens betont, was mit einer entsprechenden Didaktik und geeigneten Lernformen verbunden ist, die eine individuelle Differenzierung der Aneignungsprozesse ermöglichen, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten geben und Reflexionsfähigkeit fördern. Das wiederum umfasst Veränderungen der Professionalität von Weiterbildnern einschließlich ihres Selbstverständnisses, ihrer Einstellungen, Werte, Normen, Motive und des organisationalen Rahmens (der gesamten Weiterbildungs-Organisation bis hin zum Lernarrangement). Diese Aspekte bestimmten auch die Ausschreibung und Anlage des Projektverbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“.

Die erneute Bestimmung des Kerngeschäfts von Weiterbildungseinrichtungen blieb als Fragestellung erhalten und war nun unter den Prämissen von Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung, Reflexivität und Innovationsfähigkeit, als für die Gesellschaftsentwicklung bedeutsamen Anforderungen, zu beantworten. Für die institutionelle Weiterbildung wurden Fragen nach der Wirksamkeit von Lernangeboten als Beitrag zur Kompetenzentwicklung, zur Lernförderlichkeit von Lernumgebungen und damit zur Spezifik von Weiterbildungseinrichtungen in einer dynamischen und komplexen Lerninfrastruktur virulent, die mit (Fragen) der Veränderungsfähigkeit dieser Einrichtungen und ihrer Mitglieder – bis zur Professionsentwicklung und zu Veränderungen im Leistungsangebot – verbunden wurden. Praxisprobleme bildeten die Basis dafür, die Lernumgebung Weiterbildungseinrichtung erstmals als eigenständige Struktur in ein Programm bei ABWF/QUEM aufzunehmen.

Speziell für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wurde angenommen, dass zur bisherigen Aufgabe der Wissensvermittlung eine weitere hinzu kommt, die in der Förderung selbstorganisierten Lernens Erwachsener, der Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, NGO, Vereinen, Bildungseinrichtungen) und der Entwicklung regionaler Lernkulturen gesehen wurde. Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens wurde als ein relativ neues Feld für Lerndienstleistungen angesehen, das von Weiterbildungseinrichtungen mit erschlossen werden kann. Dadurch wurden einerseits Verschiebungen im Leistungsprofil erwartet, die dann insgesamt zu Um- und Neustrukturierungen von Weiterbildungseinrichtungen und im Weiterbildungsbereich allgemein führen könnten. Somit wurde angenommen, dass Weiterbildungseinrichtungen sich selbst verändern müssen. Also würden Personal- und Organisationsentwicklung strategische Bedeutung in allen Formen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen erlangen können. Weiterbildungseinrichtungen würden sich als lernende Organisationen betrachten und Organisationsentwicklung würde als konstitutive Bedingung für modernes erwachsenenpädagogischen Handeln gesehen werden können. Mit diesen Annahmen sind (Forschungs- und Gestaltungs-)Fragen danach verbunden:

- Wie bestimmen Weiterbildungseinrichtungen ihr Selbstverständnis, ihre Ziele und Leitbilder?
- Wie managen sie ihren eigenen Veränderungsprozess?
- Welche Organisationskultur, Arbeitsweise und Arbeitsorganisation ist erforderlich?
- Welche Anforderungen an die Mitarbeiterentwicklung entstehen?
- Welche Anforderungen an die Gestaltung der Lerndienstleistungen entstehen?

Damit wurde für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen angenommen, dass der Fokus organisationaler Lernprozesse auf den Handlungszusammenhängen von Personen liegen müsste und sich die Gestaltungsvorhaben der Modellprojekte wesentlich auf den Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und die Schaffung lernförderlicher Situationen in Weiterbildungseinrichtungen und darüber ausstrahlend auf außerorganisationale Kooperationspartner und Nutzergruppen“ beziehen müssten. Künftig wurde eine noch engere Kooperation zwischen beruflichen Bildungseinrichtungen und Nutzern ihrer Lerndienstleistungen während des gesamten gemeinsamen, gleichberechtigten Lernprozesses erwartet. Für die Berufstätigkeit von Weiterbildnern wurden als Anforderungen gestellt: die Entwicklung der Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen, die Motivation zu diesem Lernen sowie entwicklungsbezogene und prozessbegleitende Lernformen und Lernwege unterstützen zu können. Handlungsorientiertes und Freiräume ermöglichendes Lernen in der Erwachsenenbildung würde bedeuten, dass Weiterbildner Erwachsene beraten, Tätigkeiten arrangieren, die Qualität prozessbegleitend evaluieren und gleichzeitig in diesem Prozess Lernende wären. Dabei wurde auch davon ausgegangen, dass dieses oft unbewusste Lernen im Arbeitsprozess institutionelle Unterstützung erfordern würde.

Als Möglichkeit zum Erkennen der „Selbstlernfähigkeit der Nutzer“ und zur Förderung „lebensbegleitenden Lernens Erwachsener“, die individuelle und situative Wahlmöglichkeiten öffnen und zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Gruppen beitragen, wurden neue Konzepte der Lernberatung angesehen. Auch wurde vermutet, dass bestimmte Personengruppen (Quereinsteiger, Trendsetter, Wiedereinsteiger) besonders an der Transparenz ihrer im Lebensverlauf auch informell erworbenen Kompetenzen interessiert sein müssten und auch ein organisationaler (Betriebe und NGO) und volkswirtschaftlicher Bedarf an verlässlichen Informationen über das tatsächliche Kompetenzpotential besteht.

Somit bestanden spezielle Annahmen für das Lernen in, von, durch und mit Weiterbildungseinrichtungen darin, dass

- institutionalisierte Weiterbildung eine gesellschaftliche Funktion und eine spezifische Funktion innerhalb einer selbstorganisiertes Lernen ermöglicht

chenden Lerninfrastruktur besitzt, die erneut (unter aktuellen Bedingungen) zu bestimmen ist,

- sich Weiterbildungseinrichtungen selbstorganisativ verändern,
- in diesen organisationalen und personellen Veränderungsprozessen professionelle Unterstützung benötigt wird, die (erst noch) zu entwickeln ist,
- mit dem Ermöglichen selbstorganisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen veränderte Lerndienstleistungen, berufliche Kompetenzen der Weiterbildner, der Arbeitsweise und der Organisationsstrukturen und Arbeitsformen verbunden sind.

Die Aufgabe des Bereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde im Ausloten der Möglichkeiten und Grenzen institutioneller und organisationaler Weiterbildung für kompetenzorientierte Lernkulturen und SOL durch dazu geeignete Forschungsvorhaben gesehen. Dazu wurden der Weiterbildungspraxis sowohl übergreifende als auch spezielle Themenschwerpunkte vorgeschlagen, die sich bezogen auf:

- Personal- und Organisationsentwicklung, (Organisationsformen, Kooperationsformen, Netzwerkentwicklung, Unternehmenskulturen),
- Lernkonzepte (Lernberatung, Lernprozessbegleitung),
- Dokumentation von Kompetenzentwicklungsprozessen,
- Lerndienstleistungen (welche und wie),
- Qualitätsentwicklung (Qualitätsmanagementsysteme),
- Professionalitätsentwicklung (von Weiterbildnern),
- gesellschaftliche Funktion institutioneller Weiterbildung, der Institution Weiterbildung für aktuelle Gesellschaftsentwicklung.

Um Modernisierungsprozesse im Weiterbildungsbereich unterstützen zu können, wurden Projekte mit dem Ansatz der Handlungs-, Praxis-, Aktionsforschung als geeignet angesehen. Trotz der üblicherweise mit Handlungsforschung verknüpften Prämisse, keine aus Theorien abgeleiteten Hypothesen im voraus zu formulieren und in die Praxis zu transferieren, wurden hier schon aus der Notwendigkeit heraus, Anträge für öffentliche Fördergelder im gesellschaftlichen Interesse zu begründen, Annahmen formuliert. (Natürlich bilden die vorhandenen Erfahrungen eines im Tätigkeitsfeld handelnden Subjekts den Hintergrund und fließen in seine Aktivitäten ein. Damit wird kein Handelnder ohne Vorannahmen aktiv.) Die vorgestellten Ausgangsannahmen zeigen, dass sie nur eine grobe Orientierung bieten. Sie sind so weit gefasst, dass sie dem explorativen Charakter des forschend mitgestalteten Gegenstand kompetenzförderliche Lernkultur Raum geben. Sie wurden im Projektverlauf, mit der Veränderungsdynamik des in Richtung Kompetenzentwicklung zu gestaltenden Gegenstandes Lernkultur und seiner Komplexität, aus der Praxis heraus von den Akteuren in koproduktiven Entwicklungs- und Lernprozessen zwischen Wissenschaft und Praxis reflektiert und präzisiert.

Dieses Vorgehen nimmt handlungsorientierte Praxisforschung ernst, indem sie Praktiker als Experten ihrer Praxis (Naschold 1998, S. 22; Hack 2001, S. 23-56) einbezieht, die selbstbewusst und kritisch über die Verwendung von Forschungsergebnissen entscheiden. Daher sind nun eher Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Praxis zu entwickeln, die Kommunikationsbarrieren abbauen und nach Neubestimmung des Verhältnisses von Distanz und Anschlussfähigkeit suchen. Dazu wird „die Rückbettung eines Teils der Wissensproduktion in die gesellschaftliche Praxis und damit verbunden eine Reflexion der eigenen Produktionsweise“ vorgeschlagen. Neue Formen der Wissensproduktion⁶ bieten „die Basis für immer wichtiger werdende co-evolutionäre Entwicklungs- und Lernprozesse zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen“ (Howaldt 2003, S. 242).

4.2 Handlungs- und Gestaltungsräume des Programmbereichsmanagements

Es wird angenommen, dass das Management durch sein Agieren diese gemeinsamen Lernprozesse zwischen Wissenschaft, Weiterbildungspraxis und Bildungspolitik befördern kann. Eine weitere Besonderheit erwächst aus dem Thema Lernen des Programms, womit das Programmmanagement bei seinen Handlungen unter Selbstanspruch gestellt ist und selbst lernen, sich verändern können soll, um innovationsfähig sein zu können. Wesentliche Interventionsmöglichkeiten werden gesehen in

- der Art und Weise der Themenfindung und der Ausschreibungspraxis
- der Strukturierung von Projekten
- den Leitlinien für die Zusammenarbeit.

Allgemeine Ausgangsüberlegungen des Bereichsmanagements „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ zum Programmstart werden nun – verbunden mit den konkreten Realisierungsformen im Fall des Verbundprojektes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ – dargestellt.

4.2.1 Themenformulierung und Ausschreibungspraxis

Um die Komplexität des Gegenstands kompetenzförderliche Lernkultur und die damit für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen verbundenen Fragestellungen und Themenschwerpunkte in Gestaltungsprojekten zu übersetzen, wurde ein forschungsorganisatorischer Umgang mit dieser Komplexität praktiziert, der die Formulierung von Projektthemen entlang der Annahme unterschiedlicher

Einstiegsmöglichkeiten in Prozesse der Kulturveränderung (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Lernkonzepte, Lerndienstleistungen, Instrumentarien...) versuchte und gleichzeitig auf eine hohe Komplexität innerhalb einer Thematik und ihre Überschneidungen/Verbindungen zu anderen Thematiken orientierte.

Zu Programmstart 2001 wurde mit Problem erschließenden Gestaltungsprojekten und Studien zur Personal- und Organisationsentwicklung (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 2003, www.abwf.de) begonnen. Annäherung wurde einmal von der Seite der Organisation und ihrer Entwicklungskonzepte versucht. Für viele Weiterbildungseinrichtungen bestand in der Herstellung von Innovationsfähigkeit ein aktuelles Problem der eigenen Organisationsveränderung. Die zweite Betrachtung erfolgte aus Sicht der Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, indem in der Bearbeitung authentischer Entwicklungsaufgaben der Einrichtungen Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter ermöglicht werden sollte. (Dieser Projektverbund bildet die Grundlage der Publikation.) Durch eigene Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen im Arbeitsprozess und seiner Reflexion wurden Anregungen für Veränderungen in der professionellen Tätigkeit von Weiterbildnern erhofft. Davon ausgehend wurden auch Veränderungsnotwendigkeiten für die Arbeitsweise in der Organisation erwartet.

Die Ausschreibung des Themas „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ stützte sich primär auf Erfahrungen von ABWF/QUEM aus Vorgängerprogrammen und allgemeinen Annahmen zum Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. Sie sahen die Entwicklung des pädagogischen Personals von Weiterbildungseinrichtungen als wesentliches Thema für die Modernisierungsbestrebungen, für Lernkultur prägende Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen an. (Dehnbostel 2005, S. 20)⁷ Die Ausschreibung (QUEM-Bulletin 6'2000) forderte Weiterbildungseinrichtungen auf, sich mit einer aktuellen, authentischen Entwicklungsaufgabe aus dem Arbeitsalltag zu bewerben.⁸ Damit wurde der Tätigkeitsansatz in das Paradigma der Entwicklungsaufgabe übersetzt. Angekündigt war auch, dass sie bei der Realisierung der selbst gestellten Entwicklungsaufgabe wissenschaftlich begleitet werden und sich mit anderen Projektnehmern austauschen werden.

Auswahlkriterien waren die Nähe zum Programm, die Glaubwürdigkeit und Authentizität der Entwicklungsaufgabe, ihr Potential für Innovationen und das Interesse der jeweiligen Geschäftsführer daran sowie die Zusage von Transparenz und Offenheit im Projektverlauf, eine Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen aus den alten und neuen Bundesländern.

Der Eindruck aus den schriftlichen Materialien wurde in persönlichen Gesprächen im Vorfeld des Vertragsabschlusses mit den Bewerbern, der wissenschaftli-

chen Begleitung und dem Programmbereichsmanagement zu überprüfen versucht. Hier traten erste Irritationen auf. Es war (auch für [EU-]Projekterfahrene) unüblich, dass sie anderen beteiligten Projekten offen Einblick in ihre Fortschritte und Fehler zusichern sollten – jenseits der Abgabe von Positivberichten. Auch der Gedanke des gemeinsamen Erarbeitens von neuen Erkenntnissen im Team eines Verbundprojekts von mehreren Teilprojekten und deren wissenschaftliche Begleitung schien zwar ein hehrer Vorsatz, aber doch wenig glaubwürdig und realistisch.

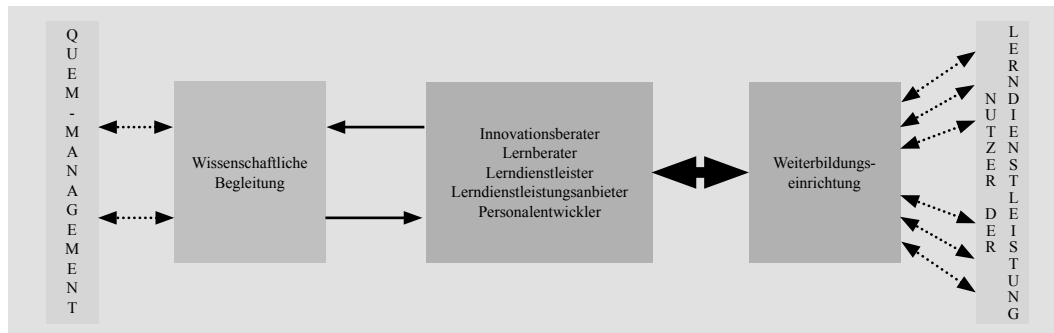
Ausgewählt wurden vier – bezogen auf ihre Mitarbeiterzahl – kleine bis mittlere Einrichtungen, die Überschaubarkeit der Organisation und intensives Arbeiten ermöglichen sollten. Finanziell gefördert wurden Beratungsleistungen von Personalentwicklern/Lernberatern bezogen auf die Entwicklungsaufgabe. Die Tandems von Bildungseinrichtung und Berater konnten sich gegenseitig vorschlagen, um mit einer grundsätzlichen Arbeitsfähigkeit zu starten. Sicherlich wurden die Realbedingungen der Weiterbildungspraxis durch das Gewähren von finanziellen Zuschüssen etwas relativiert, sie ermunterten aber zum Einlassen auf das Risiko, das immer mit Veränderungsprozessen und ihren nicht genau absehbaren Ergebnissen verbunden ist. Es wurden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und Begleitkonzepte ausgewählt und erst im Verlauf der Projekte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen.

4.2.2 Verbundarchitektur der Gestaltungsprojekte

Ein Problem bestand im Herstellen der inhaltlich und zeitlich schwierigen Balance zwischen Gestaltungsarbeit im Praxisfeld und systematisch analytischer Reflexionsarbeit. Dafür waren immer wieder Unterstützungsstrukturen zu finden, die verbunden waren mit einer Vielzahl beteiligter Personen und einer sowohl anregenden als auch verwirrenden Komplexität von Themen und Fragestellungen. Für das Programmbereichsmanagement bestand somit in der Erarbeitung geeigneter Strukturen ein wesentlicher Aufgabenbereich. Sie sollten die Rückverfolgbarkeit, Nachvollziehbarkeit und systematische Darstellung der miteinander verwobenen Gestaltungs- und Erkenntnisprozesse organisieren. Möglichkeiten dafür wurden zu Programmbeginn im Konzipieren einer geeigneten Architektur für Gestaltungsprojekte und Prinzipien für die Zusammenarbeit in diesem Projekttyp (www.abwf.de) gesehen. Die Projektarchitektur sollte die professionelle Arbeitsteilung und die speziellen Erfahrungsbereiche der beteiligten Wissenschaftler, Berater und Akteure im Feld der beruflichen Weiterbildung verbinden. Für jede der beteiligten Gruppen wurden differenzierte Forschungs- und Gestaltungsfelder angenommen, die aber über die verschiedenen Handlungs-, Unterstützungs- und Reflexionsräume eng miteinander gekoppelt wurden. Damit wurde der selbstorganisative Programmcharakter durch eine Formalstruktur gestützt, die Innovationsräume bot.

Übersicht

Architektur der Gestaltungsprojekte im Programmbereich LiWe



Die Zusammenarbeit in den Gestaltungsprojekten ging mit einer kontinuierlichen Rollen- und Funktionsvergewisserung aller Beteiligten einher. Anfangs wurde angenommen, dass die *Berater* (Innovations-, Personal-, Lernberater) das konkrete Entwicklungsvorhaben im Feld der beruflichen Weiterbildung moderieren, initiieren, vermitteln und koordinieren (gestaltend) und mit verschiedenen Methoden der empirischen Sozialforschung den Verlauf des Veränderungsprozesses dokumentieren (forschend). Den Partnern in den Entwicklungsvorhaben würden sie einen Reflexionshintergrund für die Überprüfung und Modifizierung der Umsetzungsstrategie bieten – was sich grundsätzlich im Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ bestätigt hat. Die weitere Annahme, dass die Berater eine Plattform (Steuerungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Produktentwicklungsteam) für den Veränderungsprozess herstellen, hat sich eher als Impuls erwiesen, der nur in der Zusammenarbeit mit den Personen des Teilprojekts realisiert werden konnte.

Die Zusammenarbeit zwischen Beratern und Weiterbildungseinrichtungen war als Hauptbeziehung für kompetenzentwickelnde Lernkultur in der Weiterbildungspraxis gedacht, die sich so auch in der Projektpraxis realisierte. Damit diese Beziehung Kultur verändernd in Richtung Kompetenzentwicklung werden konnte, war jeder Beteiligte gefordert, sein Selbstverständnis zu prüfen.

Die Einbeziehung der Lernenden gelang themen- und zeitabhängig nur in einigen Teilprojekten, so dass die ideale Akteursbeteiligung im Gestaltungsprojekt modifiziert realisiert wurde.

Den Kern des Veränderungsprozesses bildeten in jedem Fall die Handlungszusammenhänge der Akteure (jedes Teilprojekt ist ein kontext- und situationsbezogener Fall). Immer blieb dabei die Verantwortung für den Veränderungsprozess, für das Lösen der Entwicklungsaufgabe bei der Bildungseinrichtung (Selbstverantwortung), wurde aber geteilt mit der lösungsorientierten Unterstützung durch die wissenschaftlichen Begleiter und die anderen Beraterkollegen. Zu wenig bedacht wurde zu Beginn unter den Aspekten von Lernerfahrung und Gestaltbarkeit die

Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Beratern als exemplarisches Lernen.

Für die *wissenschaftlichen Begleiter* wurde angenommen, sie würden bekanntes Wissen (Theorien, Erklärungsansätze) in den Veränderungsprozess über Diskurse mit den Beratern einbringen, sozialwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden anbieten, fallbezogen den Entwicklungsverlauf vergleichen, den Beratern die Erkenntnisse zurückspeigeln und die Umsetzung der Vorhaben evaluieren. Aus der Prozessbegleitung und Analyse würden dann fallbezogen neue Erkenntnisse für Praxisgestaltung und Wissenschaft ableitbar werden.

Im Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ haben alle Beteiligten (Berater, Führungskräfte, Bereichsmanagement) ihre Expertise und von ihnen genutzte Erklärungsansätze eingebracht und wissenschaftliche Methoden genutzt (z. B. Forschungstagebuch einer Beraterin). In kollegialen Beratungen wurden Projektverläufe und -ergebnisse verglichen und spezielle Erfolgskriterien für das Teilprojekt und das eigene Handeln entwickelt sowie gemeinsame, orientiert an der Programmatik.

Als Gestaltungsaufgabe wissenschaftlicher Begleiter war der Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk formuliert, was sich in den gemeinsamen und bilateralen Arbeitstreffen realisierte. Sie knüpfte an den Gestaltungs- und Forschungsaufgaben der Teilprojekte an und nahm sie auf, so dass sie sich überschnitten, womit gemeinsame Interessen und Arbeitsgegenstände entstanden, die wiederum in der Programmatik aufgehoben waren.

Eine Besonderheit des Projektverbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ bestand darin, dass die vier Teilprojekte von einer Person wissenschaftlich begleitet wurden. Sie erschloss sich für ihre Arbeit Möglichkeiten zur Reflexion im Verbund, bilateral mit den Teilprojekten und dem Programmbereichsmanagement und in den Treffen aller wissenschaftlichen Begleitungen des Bereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“.

Zur Funktion, zur Rolle und zu den Gestaltungs- und Forschungsaufgaben des Bereichsmanagements wurden zu Programmstart keine schriftlichen Aussagen formuliert. Ein persönlicher Grund bestand in der mit dem Neueinstieg in diese Aufgabe verbundenen Unsicherheit. Daher fanden besonders während der ersten Gespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung und den Auftaktveranstaltungen Aushandlungsprozesse statt.

Eine weitere Besonderheit des Verbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ bestand in der engen Einbindung des Bereichsmanagements in die Arbeitstreffen und Verbundvorhaben. Ausweis dafür sind die gemeinsamen Veröffentli-

chungen wie die Handreichung (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 2004) und die vorliegende Publikation.

Die Gestaltungsaufgabe bestand auf allen Ebenen des Projektverbunds (Weiterbildungseinrichtungen der Teilprojekte, wissenschaftliche Begleitung, Berater und Programmbereichsmanagement) im Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und im Ermöglichen lernförderlicher Situationen (in den Weiterbildungseinrichtungen für die Mitarbeiter und die Geschäftsführung, in der Gruppe der Berater und der wissenschaftlichen Begleitungen).

Das Augenmerk des Bereichsmanagements für eigene Gestaltungsaktivitäten lag auf den Interaktions- und Kommunikationsräumen zwischen den Beteiligten, in denen die Beteiligten gemeinsam arbeiteten, speziell zwischen den verschiedenen Projektverbünden/Gestaltungsprojekten und ihren wissenschaftlichen Begleitungen, aber auch mit den Teilprojekten, z. B. beim Krisenmanagement, gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Den bisherigen Modellversuchserfahrungen der beteiligten wissenschaftlichen Begleiter, Berater und Teilprojekte widersprach die aktive Beteiligung des Programmbereichsmanagements z. B. an Projektverbundtreffen, das sich als ein gleichberechtigter Teil der Gestaltungsprojekte verstand. Diese Konstellation kann ebenfalls als Erprobungsfeld für programm- und gegenstandsadäquates Programmmanagement angesehen werden. Dem Prinzip der kompetenzbasierten Verantwortungsteilung in arbeitsteiligen Kooperationsprozessen entsprechend, war die Funktions- und Arbeitsteilung ein ständiger Abstimmungs- und Klärungsprozess, zumal alle Beteiligten in ihren jeweiligen Handlungsfeldern real und mit unterschiedlichen Anteilen gestaltend, beratend und forschend tätig waren, so dass eine Trennung dieser Arbeiten nur analytisch möglich ist.

Für diese Problematik und das Mitarbeiterangebot des Programmbereichsmanagements entstanden in den unterschiedlichen Projektverbünden zu verschiedenen Zeitpunkten im Programmverlauf, in Abhängigkeit von den Erwartungen, Erfahrungen und Zuschreibungen der Projektbeteiligten an das Agieren eines „Auftraggebers/Finanziers“, verschiedene Lösungen, die von der Beteiligung des Programmbereichsmanagements an allen Verbundtreffen bis zur ausgewählten Beteiligung an bestimmten Konstellationen reichen. Hieran zeigt sich, dass die Arbeitsweise des Bereichsmanagements auf einer Metaebene immer mitdiskutiert und dabei in Frage gestellt, geprüft, verändert wurde.

Mit dem Aufbau interorganisationaler Kooperations- und Lernnetzwerke und dem Arbeiten in einer Verbundstruktur waren sowohl die wissenschaftliche Begleitung als auch die Teilprojekte irritiert. Im Verbund sahen sich die Teilprojekte unterei-

nander als Konkurrenten, was Problemzurückhaltung und Erfolgsübertreibungen förderte, die erst mit zunehmender Vertrauensbildung zu mehr Offenheit führten. Auch die angestrebte enge Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung und Programmbereichsmanagement – im Sinne gemeinsam geteilter Verantwortung – war mit den gleichfalls geltenden eigenen Interessen, Verantwortlichkeiten und Autonomieansprüchen nicht immer vereinbar. Insofern bedeutete Beteiligung nicht gleiche Verantwortungsbereiche.

Die fehlende Funktionsbeschreibung für das Programmmanagement und die Weiterbildungseinrichtungen zu Beginn kann auch Anlass für Erwartungsunklarheiten gewesen sein. So war auch zu klären, wer die Leitung des Verbunds übernimmt (die wissenschaftliche Begleitung oder das Programmbereichsmanagement), ob die wissenschaftliche Begleitung inhaltlich und das Programmbereichsmanagement personell verantwortlich ist.

Mit der Verbundkonstellation war die Unterschiedlichkeit der beteiligten Teilprojekte verbunden und Heterogenität und Differenzerfahrung konnten als Lernpotentiale zum Erkennen von Gemeinsamkeiten genutzt werden. Unterschiedlichkeit bezog sich auf die jeweils gewählten Entwicklungsaufgaben und die konkreten Projektkontexte (Einrichtungsgröße, Region, Milieu, Gruppen, Professionen). Wesentlich war die Projekterfahrung, dass alle Beteiligten an authentischen Entwicklungsaufgaben aus ihrem jeweiligen Arbeitsalltag arbeiteten, die den Lern-, Reflexions- und Beratungsanlass boten und als Lerngelegenheiten erschlossen wurden. Es wurde also ein exemplarisches Lernen an Entwicklungsaufgaben praktiziert. Bereits das Verständigen über die Ausgangssituation im Kontext der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung mit den verschiedenen Beteiligten und das Offenlegen und Austarieren ihrer unterschiedlichen Interessen sowie das Aushandeln und Präzisieren der Entwicklungsaufgaben waren ständige Vorgänge.

Im Lösen dieser Entwicklungsaufgaben in den Teilprojekten (der Weiterbildungseinrichtungen) wurden sie durch Personalentwickler/Lernbegleiter professionell unterstützt und hatten Gelegenheit, eigene Perspektiven und Alternativen einzubringen, damit zu irritieren, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und in der Interaktion und Kommunikation gemeinsam neues Wissen zu schaffen. Für diese Reflexionen wurden geeignete, konstruktivistisch angelegte Arbeitsformen genutzt oder bestehende verändert.

Gemeinsamkeiten bestanden darin, dass die Lösung der Entwicklungsaufgabe zu Beginn unbekannt war. So war Offenheit für die Eigendynamik des Systems/des Projektverbunds gefordert und die Fähigkeit, Unerwartetes wahrzunehmen und darin neue Handlungsoptionen zu erkennen. (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004, S. 130ff.)

Anlässe für die Verständigung über gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungen boten Diskussionen der Projektverläufe, der Jahresberichte und die Arbeit an gemeinsamen Publikationen und Präsentationen. Sie strukturierten den Verlauf der Teilprojekte, der Projektverbünde und des Programmbereichs. (Strukturierungsfunktion des Programmbereichsmanagements).

Beispiele für das Ermöglichen und Erkennen auftauchender Gelegenheiten im Verbund und damit für das Herstellen von Neuem sind die in der Erarbeitung einer Handreichung (siehe Beitrag von Evelyne Fischer in dieser Publikation) entstandene Konzeption „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“, die Beiträge der aktuellen Publikation oder die als gegenstandsadäquate Tagungsdidaktik entwickelte „Lernlandschaft“. Das Erleben dieser Lernprozesse schloss die emotionale und motivationale Seite des Lernens mit ein. Somit trug diese Projektarchitektur dazu bei, Suchbewegungen der Akteure zu ermöglichen. Im Rückblick erscheint gerade die Notwendigkeit zur ständigen Rollen- und Funktionsvergewisserung dem Forschungsansatz und dem Prozesscharakter des Gegenstands zu entsprechen. Vorschnelle Setzungen hätten eher den Rückzug auf Vorgaben gestützt als das Erschließen bisher nicht ausgeübter Rollen.

Mit der Verbundarchitektur der Gestaltungsprojekte hat das Programmbereichsmanagement zum Ausbau von Netzwerken unterschiedlicher Akteure aus Wissenschaft und Praxis, verschiedener Einrichtungen und Disziplinen beigetragen. Jeder Projektverbund war ein eigenverantwortlicher, relativ autonomer, dezentraler Projektverbund, ein eigenes Netzwerk, das wiederum mit den anderen Projektverbünden des Programmbereichs LiWE über das Bereichsmanagement verbunden wurde, um Synergien zwischen den gewonnenen Erkenntnissen herzustellen und neue Projektthemen zu erkennen. Dafür hat das Programmbereichsmanagement in den Arbeitstreffen über die Projektverläufe und Ergebnisse der anderen Projektverbünde (Wissenschaftsdiskurs) berichtet, damit Kontakte hergestellt und gemeinsame Workshops und Tagungsvorbereitung als Lernanlass konzipiert.

Mit dieser Architektur wurden didaktisch-methodisch auch Räume für soziale Erfindungen (Sozialforschung) gestaltet, die gleichzeitig gleichberechtigte und partnerschaftliche Reflexionsräume zur produktiven Auseinandersetzung zwischen praktischen Entwicklungsaufgaben und theoretischen Erklärungsversuchen waren und so Forschen und Gestalten strukturell näher brachten. Damit verband die Arbeit des Programmbereichsmanagements den Aufbau von Strukturen auf der Projektverbundebene mit dem Beitrag zum Aufbau einer Organisationsstruktur für Weiterbildungsforschung (Strukturaufbau und Vernetzungsfunktion des Programmbereichsmanagements als Gestaltungsfunktion).

4.2.3 Prinzipien der Zusammenarbeit

Als einzige Arbeitsform wurden zu Programmbeginn Arbeitstreffen benannt. Alle weiteren oblagen dem Programm- und Projektverlauf, was Prozessorientierung deutlich macht und themen- u personenabhängige Kontextspezifik ermöglichte. So ergaben sich u. a. Auftaktveranstaltungen, Zwischenbilanztagungen, regelmäßige Treffen aller wissenschaftlichen Begleiteams von LiWE-Projekten, themenorientierte Workshops mit mehreren LiWE-Projektverbünden oder mit Beteiligten anderer Programmbereiche, bilaterale Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitungen mit Teilprojekten meist vor Ort, Ergebnistagungen.

Entscheidend für die Verständigung über den Projektfortschritt und die erreichten Ergebnisse sowie ihre Darstellung in Publikationen oder auf Tagungen waren die Arbeitstreffen des Verbundprojektes. Dabei prägte sich im Projektverlauf eine eigene Art und Weise der Zusammenarbeit aus. Eine erste Anregung boten die zu Programmstart vom Programmmanagement auf der Homepage veröffentlichten und in den Auftaktveranstaltungen vorgestellten Leitlinien/Prinzipien der Zusammenarbeit in Gestaltungsprojekten.

Es wurde angenommen, dass diese Prinzipien dem Forschungsgegenstand entsprechen, mit den Prinzipien des Forschungsansatzes Handlungsforschung/reflexiver Praxisforschung (www.abwf.de) übereinstimmen und im jeweiligen Handlungs- und Reflexionsraum (Programmbereichsmanagement, wissenschaftliche Begleitung, Berater, Weiterbildungseinrichtungen) auszugestalten sind. Damit wurden die gelebten Beziehungen zwischen den Beteiligten – ihre kognitive, kommunikative und strukturelle Sozialität – ihre Forschungs- und Lernkultur als wesentlich für das Gelingen der Gestaltungsprojekte und damit des Programms angesehen und ein Selbstanspruch postuliert.

Für das Bereichsmanagement bedeutete das, eigene Antworten im Variieren der Architektur für LiWE-Gestaltungsprojekte, im Anbieten von Kommunikations- und Reflexionsräumen, im Erschließen der miteinander konkurrierenden Arbeitsprinzipien und Funktionen zu finden. Damit wurde das Programmbereichsmanagement zu einem aktiven Element in der Struktur der Gestaltungsprojekte/Projektverbünde in seinem Bestreben, Erkenntnisgewinn zu fördern.

Als Prinzipien der Zusammenarbeit für alle Beteiligten (Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen, Innovationsberater, wissenschaftliche Begleiter, Projektkoordinatoren) wurden zu Beginn formuliert, dass die Gestaltungsprojekte gemeinsame Lernprozesse sind, die getragen werden von:

- Gleichberechtigung: Die Beteiligten beraten sich partnerschaftlich.

- Strukturiertheit: Die Beteiligten beraten und lernen zeitlich, thematisch und methodisch strukturiert, systematisch und zielgerichtet.
- Partizipation: Kompetenzen (Wissen, Erfahrungen) werden miteinander geteilt und genutzt; Leistung und Gegenleistung werden wechselseitig ausgetauscht.
- Eigenverantwortung: Jeder ist für seine Rolle zuständig und gestaltet sie aus.
- Selbstorganisation: Handlungsspielräume werden zum Erproben geeigneter Strategien der Zielerreichung ausgestaltet.
- Entwicklungsoffenheit: Das Erreichen der selbst gestellten Projektziele ist ein Prozess ständiger Überprüfung und Präzisierung von Teilzielen.
- Aushandlungsprozesse: Vorgehensweisen, Teilziele und Aufgaben werden gemeinsam vereinbart.
- Offenheit/Vertrauen: Probleme, Methoden, Beziehungen werden offen gelegt, es wird voneinander gelernt, Analogien werden hergestellt, Lösungsmöglichkeiten ausprobiert.
- Transparenz: In einem Diskurs zwischen Praktikern, Wissenschaftlern und Politikern werden die dokumentierten Entwicklungsprozesse und Ergebnisse öffentlich.

Diese allgemeinen Leitlinien für die Zusammenarbeit in den LiWE-Gestaltungsprojekten wurden in allen Auftaktveranstaltungen der Projektverbünde benannt. Inwiefern sich die Zusammenarbeit daran orientieren konnte, wie ernst oder aktiv sie für die Zusammenarbeit erschlossen wurden und in welcher Form sie kontraktiert wurden, war in den einzelnen Verbünden unterschiedlich – sowohl abhängig von den Themen als auch von den handelnden Personen –, worin auch die im Programmrahmen mögliche und praktizierte Flexibilität und Dynamik deutlich wird. Dahinter liegt ein weiterer Grundsatz des Bereichsmanagements – der in Pluralität besteht und sich in der Vielzahl beschrittener Wege, eingesetzter Methoden und genutzter Erklärungsansätze realisiert.

Wirksam wurden die Prinzipien ebenso als Prüfkriterium/Maßstab für das Realisieren der Programmatik und wirkten damit als Selbstanspruch – auch des Programmbereichsmanagements. Gleich in der Anfangsphase testeten die Beteiligten die Spielräume für Flexibilität, Offenheit und Transparenz, z. B. indem die in den Projektanträgen benannten Entwicklungsaufgaben präzisiert wurden. Als es Spielräume und Akzeptanz dafür gab, entstanden erste Irritationen im Vergleich mit Erfahrungen aus anderen Modellprojekten/Forschungsprojekten, die erste Ansätze für Vertrauensbildung sein konnten.

Im Management eines bildungspolitisch motivierten Forschungs- und Gestaltungsvorhabens waren damit angelegte, mögliche Interessenkonstellationen, Konfliktlinien und- potentiale zu klären. Das konnte mit unterschiedlichen Handlungsstrate-

gien der Managenden verbunden sein, wie z. B. in pragmatischem oder bekehrendem Handeln. Dabei war die persönliche Strategie für das Managementhandeln mit den „objektiv“ formulierten Arbeitsaufgaben/Funktionen/Rollen in der Organisation (BMBF, Beauftragter ABWF/Projekt QUEM) verbunden.

Eine Lernerfahrung des Bereichsmanagements bestand darin, dass trotz der gemeinsamen Handlungsforschungsansätze und der darin aufgehobenen Prämissen nicht vorausgesetzt werden kann, dass diese Prämissen sich automatisch realisieren, sondern dass sie nur gemeinsam in längerfristigen Prozessen gezielt hergestellt werden können.

Die Zusammenarbeit mit den Projektverbünden und ihren wissenschaftlichen Begleitungen versuchte das Programmbereichsmanagement als Lerngelegenheit von- und miteinander zu gestalten. Das gelang umso besser, wenn sich jeder als Beteiligter in einem gemeinsamen Such- und Lernprozess verstand, sich und andere in Frage stellte, so dass sich in diesem Prozess eine entsprechende Arbeits- und Forschungskultur ausprägen konnte.

Gerade in der Anfangsphase war es nützlich, Zweifel und Unsicherheit an den unbekannten Ansätzen z. B. der Verbundarchitektur offen zu legen und so eigene Suchprozesse (auch des Programmbereichsmanagements) beim Finden sinnvoller Funktionen durch Reflexion der Beteiligten zu befördern. Die Anfangsphase war gekennzeichnet durch Unsicherheiten auf allen Ebenen der Beteiligten – von den Weiterbildungseinrichtungen/Teilprojekten über die Berater und die wissenschaftliche Begleitung bis zum Bereichsmanagement, und der offene, konstruktive Umgang mit unsicheren Situationen musste gelernt werden. Das Offenlegen dieser Unsicherheiten war eine gute Grundlage für koproduktive und gemeinsame Lernprozesse aller am Verbund Beteiligten. Es könnte aber auch so etwas wie eine Regel gelten, dass die erlangte relative Sicherheit in einem Handlungsraum Voraussetzung für sicheres Agieren im angrenzenden ist.

Auch für die wissenschaftlichen Begleitungen und das Programmbereichsmanagement gab es die Möglichkeit, ihre Begleitdesigns zu modifizieren und eigene Varianten für die Teamstruktur der wissenschaftlichen Begleitung zu finden.⁹

Für den Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurde so rückblickend besonders die Einstiegsphase in die Konstituierung des Verbundes als entscheidende, sensible Phase der Formierung der Gruppe und ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschätzt. Die Konstellation zielt ja darauf, gemeinsam zu lernen und neues Wissen zu generieren. Zunächst war zu klären, wer zum Verbundprojekt gehört und wer an den Treffen teilnehmen sollte. (Die erste Antwort war: alle, die aus Programmmitteln finanziert werden.) Vom Programmbereichsmanagement in der Ausschreibung und auf der Homepage (www.abwf.de) war vorgegeben, dass

alle Berater und die wissenschaftlichen Begleiter anwesend sein sollten, denn Projektprozesse sollten dargestellt und kollegial beratend diskutiert werden. Es erschien auch sinnvoll, die Geschäftsführung als wesentliche Promotoren des Projektes eng einzubinden. Hier entstanden Kollisionen beider Anliegen bezogen auf Offenheit und Transparenz, die als Probleme der Geschäftsführung zu diskutieren waren.

Die Arbeitstreffen fanden (in den ersten beiden Jahren) wechselnd in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen statt. Damit gab es die Möglichkeit, zu bestimmten Themen einen erweiterten Kreis von Mitarbeitern und die Geschäftsführung des jeweiligen Standortes zu beteiligen.

Insgesamt kristallisierte sich in den ersten beiden Jahren/für die erste Förderphase ein Standard/bewährter Ablauf heraus:

- Kurzinformation jedes Teilprojektes über den Projektstand, dabei benennen von Problemen und Erfolgen und
- Arbeit an übergreifenden gemeinsamen Fragestellungen z. B. zu programmrelevanten Begriffen, zum Beratungsverständnis und Vorhaben (Berichte, Tagungen).

In der Zusammenarbeit auf den Arbeitstreffen wurde recht schnell deutlich, inwieweit die Beteiligten offen über Probleme sprechen oder sich zurückhalten.

Das Ziel thematischer Verständigungen bestand aus der Sicht des Programmbereichsmanagements eher nicht in der Reduktion/Einigung auf z. B. eine Begriffsauffassung oder einen „richtigen“ Ansatz für Beratung oder Personalentwicklung, sondern in der Anregung aus der Differenzerfahrung vielfältiger, je spezifischer Ansätze und Auffassungen. Damit würde die Professionalität und Kompetenz der Beteiligten deutlich und als Potential für Informationsaustausch, gegenseitiges sowie gemeinsames Lernen erkennbar und nutzbar werden und erst dann zum Bestimmen von Gemeinsamkeiten.

Fragen an das Programmbereichsmanagement nach Programmvorgaben z. B. zu Begriffsbestimmungen wurden mit der Hinweis verbunden, dass diese Begriffe durch die Praxis geprüft und korrigiert, anders gefüllt werden können. Sie wurden also nicht als Vorgaben verstanden, sondern dienten als Impuls für Deutungen und Veränderungen aus dem jeweiligen Handlungskontext. Das Bestreben lag im Herstellen von Synergien zwischen den gleichberechtigt Beteiligten. Keiner hatte die Deutungshoheit. Insofern konnten diese Verständigungsprozesse neue Normen generierend wirken. Besonders deutlich wurde diese Orientierung beim Erarbeiten der Handreichung (siehe Beitrag von Evelyne Fischer in dieser Publikation). In diesen Prozessen gemeinsamen Arbeitens wurde erkennbar, dass wir uns tat-

sächlich in gemeinsamen Such- und Lernprozessen befanden. Im Herstellen von Arbeitsfähigkeit bestand eine ständige Aufgabe aller.

Die aktive Mitbeteiligung des Bereichsmanagements konnte so weniger als Kontrolle erlebt werden.

Ebenso dynamisch waren die genutzten Arbeitsformen und Methoden, um den wechselnden Anforderungen, Vorlieben und Stärken der Beteiligten gerecht werden zu können auf der vorsichtigen und umsichtigen Suche nach Lösungen in einem interdisziplinären Team von Praktikern mit unterschiedlichen Praxen.

Über Information, Moderation und gemeinsames Arbeiten wurde versucht, Synergien und Vernetzungen herzustellen – innerhalb der Projektverbünde vorrangig durch die wissenschaftliche Begleitung und zwischen den Projektverbünden durch das Bereichsmanagement. Systematisch wurde die Arbeit des Verbundes und damit auch die Entwicklungsaufgaben in den Bildungseinrichtungen durch zwei eher methodische Studien angeregt, die sich zum einen mit Fragen der Wirksamkeitserfassung von Lernprozessen (Schüßler 2003) und zum anderen mit Methoden/Indikatoren zur Berufsbiographien von Weiterbildnern befassten. Nach dem Ende der Förderzeit des Projektverbunds „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurde eine weitere explorative Studie in Auftrag gegeben zur Frage der Anwendung von Konzepten und Methoden strategischer Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen wurden auch aus dem vierteljährlich erstellten internationalen Monitoring für den Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ gewonnen.

In der an die Zwischenevaluation im zweiten Förderjahr anschließenden Förderphase (von zwei Jahren bis 2004) mit nur noch drei Teilprojekten wurden in den Einladungen zu den Arbeitstreffen kaum noch Tagesordnungen vorgegeben/ausgewiesen. Die Beteiligten an den Verbundtreffen (fünf Personen) kannten alle Teilprojekte relativ gut und konnten sich in die angesprochenen Frage- und Problemstellungen schnell hineindenken und Lösungsvarianten mitentwickeln. Wie mit dem fallbezogen Besprochenen umgegangen wurde, lag in der Verantwortung des jeweils Zuständigen.

Für den Erkenntnisprozess bestand zu Programmbeginn die Vorstellung, dass mehrere Zyklen der Erkenntnisgewinnung und Handlungsverbesserung durchlaufen werden, die aus aufeinander aufbauenden Entwicklungs-, Erprobungs- und Revisionsphasen bestehen: (www.abwf.de)

- Identifizierung des Entwicklungsvorhabens,
- Kennzeichnung der Ausgangssituation,
- Entwicklung von Handlungsstrategien,

- Beobachtung,
- Reflexion der Realisierung,
- ständiger Austausch von Ergebnissen und Erfahrungen im Verbundprojekt,
- Neu- oder Umformulierung der Strategien.

Die beteiligten Akteursgruppen würden dabei jeweils eigenständige Bewertungen auf der Basis gemeinsamer Zielsetzungen vornehmen (Selbst- und Fremdevaluation, Interessenkonflikte) und Erkenntnisse für ihr Praxisfeld ableiten. Somit wäre Handlungsforschung immer auch Selbsterfahrung, eingebunden in gemeinsame Lern- und Handlungszusammenhänge, was von den beteiligten Akteuren ein neues Rollenverständnis verlangen würde.

Die Vorstellung von Handlungs- und Reflexionszyklen hat sich bestätigt und bewährt, die einzelnen Phasen haben so ideal nicht stattgefunden. Kennzeichnend waren vielmehr Parallelität/Gleichzeitigkeit/Überlagern der Phasen und Realisieren kürzerer Segmente, nicht des vollständigen Zyklus.

Auch die Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen war ein permanenter Vergewisserungsprozess, in dem besonders das Bereichsmanagement seine Verantwortlichkeit im Programmbezug wahrnahm. Hier kam es zu Spannungen zwischen Programmintention und den Projektinteressen von Teilprojekten, obwohl das Selbstorganisationsprinzip die Selbstähnlichkeit der beteiligten fraktalen Systeme/Teilprojekte annimmt. D. h., dass das Gesamtziel des Programms von jedem Teilprojekt (in den Bildungseinrichtungen, der wissenschaftlichen Begleitung und dem Bereichsmanagement) selbständig verfolgt und in sich aufgenommen wurde. Erfolgskriterien sind somit der (innovative) Beitrag jedes beteiligten Teils des Gestaltungsprojektes/des Projektverbundes zu kompetenzförderlichen Lernkulturen und dessen (wissenschaftlicher) Analyse.

Besonderer Wert wurde im Projektverbund auf die Prozessdarstellungen der Entwicklungsaufgaben in den Weiterbildungseinrichtungen gelegt, die die Rückverfolgbarkeit von Handlungen (Vorgehensweisen und Methoden), ihren Intentionen und Ergebnissen ermöglichten und so zur Projektevaluation beitrugen.

Im Verlauf der Projektarbeit entwickelte sich bei den Beteiligten ein Bewusstsein dafür, dass in diesem Verbund etwas anders ist als von den meisten bisher erlebt. Das Klären dieser Andersartigkeit war jedoch schwierig und ein eigener Vorgang der Selbstverständigung und -vergewisserung.

Die im Verbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ entstandenen Arbeitsbeziehungen lassen sich in weiten Teilen kennzeichnen durch Teilautonomie, Dezentralität, Eigenverantwortung und Initiative, Partizipation, Flexibilität,

Transparenz, Partnerschaftlichkeit und Unvoreingenommenheit und damit als gemeinsame Lernprozesse, die Kompetenzentwicklung ermöglichten. Damit entwickelte sich eine Art Gruppenzugehörigkeit. Die Art und Weise des Arbeitens im Verbund wurde auch von ferner Stehenden als andersartig und als eigene Forschungskultur wahrgenommen.

Inwiefern diese Prinzipien auch miteinander konkurrierten, wurde besonders in der prozessbegleitenden Reflexion des Bereichsmanagement deutlich, mit der zur Realisierung seiner Evaluationsaufgabe beigetragen wurde. Zur Wahrung der Programmatik und zur Sicherung des Programmbezugs waren z. B. Zwischenberichte und Berichte über den Projektstand in den Arbeitstreffen Anlässe für mündliche und schriftliche Rückmeldungen (Einschätzungen, Bewertungen). Gerade die aktive und ständige Beteiligung an den Verbundtreffen wurde oft als Irritation zwischen Offenheit, Vertrauen und Entscheidungs-/Empfehlungsbefugnis des Programmmanagement zurückgespiegelt. Manche Beteiligten empfanden eher den Kontrollaspekt und damit die enge Zusammenarbeit als zu transparent Einblicke ermöglichend und somit als nachteilig. Es überwogen jedoch die Vorteile für die Zusammenarbeit von Teilprojekten, wissenschaftlicher Begleitung und Programmbereichsmanagement, denn es konnte schnell und unbürokratisch auf aktuelle Veränderungen im Projektverlauf reagiert und offensiv orientierend eingegriffen (gesteuert werden). Korrekturen im Prozessverlauf und Aushandeln von Teilzielkorrekturen waren zeitnah möglich. Damit war die schwierige Balance zwischen Offenheit, Transparenz und Machtzuschreibung im Agieren des Programmbereichsmanagements immer wieder neu herzustellen.

5 Professionalitätsentwicklung im Management des Programmbereichs

Wenn angenommen wurde, dass mit der wachsenden Kontextabhängigkeit des Wissens die Bedeutung der Praxisexpertise für das Generieren neuen Wissens zunimmt, dann war auch danach zu fragen, inwiefern das Management des Programmbereiches LiWE in seinem Handeln professionelle Kompetenzen zur Förderung des Erkenntnisgewinns entwickelt hat.

Die fachliche Expertise des Programmmanagement könnte aus der Programmatik, dem Verständnis von Selbstorganisation und aus der Beruflichkeit abgeleitet werden, die in einer auf das soziale System des Programmbereichs gerichteten Prozessexpertise besteht und den Hintergrund für solche Tätigkeiten bildet wie

- Initiiieren und Begleiten von Projekten,
- Strukturen bilden, Eröffnen von Reflexions- und Innovationsräumen,

- forschungs- und bildungspolitisches strategisches Arbeiten,
- Vernetzen, Synergien herstellen,
- Informieren, Moderieren, Diskutieren, Konflikte lösen,
- Organisieren, Koordinieren, Konzipieren von Veranstaltungen und Publikationen,
- Transparenz herstellen (von Arbeitsständen und Entscheidungsstrukturen),
- Systematisieren, Synthetisieren (inhaltliche Verknüpfungen herstellen, neue Fragestellungen ableiten),
- Analysieren, Aufbereiten, Begutachten von Ergebnissen,
- Beobachten, Bewerten,
- Gestalten, Beraten, Forschen, Evaluieren.

Bei der hier angestrebten interdisziplinären und transdisziplinären Praxisforschung kann davon ausgegangen werden, dass der Managende weder die Expertise für das Programm haben kann, denn die Programmatik gibt eine ergebnisoffene Orientierung für den Entwicklungsprozess des Gegenstands kompetenzentwickelnde Lernkultur vor, noch Experte in den einzelnen Disziplinen und Spezialgebieten der Beteiligten sein kann. Hier gilt eher eine geteilte Expertise, die sich aus dem Entwicklungsfortschritt der Praxisprojekte generiert. Er/sie kann auch nicht als Generalist gelten, der einen gewissen Kenntnisstand aus jedem der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen hat.

Für das Management des Programmbereichs scheint ein sowohl allgemeines als auch spezifisches Meta-Wissen erforderlich (Pfiffner/Stadelmann 1994, S. 147–153). Zum allgemeinen gehört die Kenntnis von Management-Prinzipien (Motivieren, Ziele setzen, Führen, Kontrollieren), das jedoch in das zu entwickelnde spezialisiertes Sonderwissen zu integrieren wäre. Es könnte Orientierungen und Konzepte darüber umfassen, wie die verschiedenen Beteiligten (Praktiker, Wissenschaftler, Politiker und die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen, Politikbereiche) zur Kooperation veranlasst werden können¹⁰ und wäre im Programmverlauf zu erproben, zu klären und zu erweitern. Dafür ist das Programmbereichsmanagement Experte eigener Praxis, die durch das Feedback der Beteiligten in einer Meta-Kommunikation relativiert wird.

Kognitive Bewältigungsstrategien im Berufsalltag und deren Heuristik müssten beachten, dass viele Prinzipien und Problembereiche des klassischen Managements auch im Feld der Wissensarbeit relevant bleiben. Aus der fehlenden Expertise und aus der Fokussierung auf Kommunikation und ideelle Leistungen können sich Führungsprobleme neu stellen. In der mit der postindustriellen Gesellschaft (Bell 1975, S. 168) verbundenen neuen Qualität der Arbeitsbeziehungen, in der Kommunikation zentral ist, entstehen neue Interdependenzen. miteinander reden heißt nicht, einander auch verstehen, wodurch von den Führungskräften die Moderation von Verständigungsprozessen gefordert wird.¹¹ Neu ist

zu klären, wer, wen wozu führen soll. Auch die Beraterkollegen können sich untereinander und ihre wissenschaftliche Begleitung führen und ein Verweigern der Führungsrolle kann der zu erlernenden Problemlösung (Selbstorganisation) angemessen sein.

In solche Interdependenzen sind Wissensarbeiter und Wissensexperten (Programmmanager) eingebettet. Sie sind darum bemüht, dass andere von ihrer Arbeit Gebrauch machen und benötigen dazu spezielles Wissen darüber, wie ihre Arbeit für andere nutzbar zu machen ist (Resch 1988). So hat die Arbeit im Programm und mit den Verbänden die Reflexion eigener Managementauffassungen und Methoden verstärkt und weiterentwickelt.

Mit der Autonomie der Spezialisten, der Expertise jedes Beteiligten und der Inkompetenz der Außenwelt sind Probleme der Leistungskontrolle und -beurteilung von Wissensarbeitern (Zeiträume und Messbarkeit) verbunden, die ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Verantwortung erfordern, was im Managementhandeln und für die genutzten Instrumentarien und Kriterien zu beachten war.

Im Rahmen des begleiteten Verbundprojekts „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurden Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen erzielt – der Ebene der Teilprojekte, ihrer Lernbegleiter, der Wissenschaft, der Forschungsmethodologie und dem Programmbereichsmanagement verbunden mit einer Kompetenzentwicklung aller Beteiligten innerhalb einer organisatorisch vernetzten dialogischen Prozessgestaltung. Damit ist eine differenzierte Evaluation permanent und am Ende der Projekt- und Programmlaufzeit mit mehrdimensionalen Erfolgskriterien notwendig. Die Ergebnisse werden mit verschiedenen Schwerpunkten von Beteiligten in ihre Praxisfelder weiter getragen und weiterverarbeitet. Oft werden Kooperationserfahrungen mitgenommen und Beziehungen auch nach der Förderzeit intensiviert, so dass Synergien aus verschiedenen Potentialen fortbestehen.

Aus dem Entwicklungscharakter und mit der Erfindungsräume öffnenden Anlage der Gestaltungsprojekte/Verbundprojektverbünde/Entwicklungsaufgaben sind genaue Ergebnisse nicht vorhersagbar. Durch das Gestalten in den Suchprozessen werden die Räume, in denen gehandelt wird, emergent verändert, so dass die Komplexität dieser Veränderungen nicht als beherrschbar zu denken ist. Modifizierungen im Projektverlauf sind normal. Jeder Projektprozess ist ein verantwortungsvolles Wagnis. Die wesentlichen Veränderungen z. B. der Haltungen, Einstellungen, Werte vollziehen sich in kleinen Schritten über mindestens mittlere Zeiträume, denn soziale Innovationen sind nicht eindimensional und nicht direkt beherrschbar. Das erfordert auch geeignete Evaluationsverfahren und Transfer von Erkenntnissen als Transformation zu denken.

In den Teilprojekten sind es oft neue Lerndienstleistungen, Lernkonzepte, Arbeitsformen, Organisationsstrukturen, Leitbilder, Unternehmenskulturen, Haltungen und Wertorientierungen der Mitglieder einer Weiterbildungseinrichtung und Professionalisierungen (Lernberater, Lernprozessbegleiter), also eher outcome als output¹² orientierte Ergebnisse, von denen vieles nach dem Ende der öffentlichen Förderung erhalten bleibt, weil es in der Kultur der Organisation, der Gruppe, der Region gewachsen ist. Erfolg heißt in diesen Projekten, dass es in der Praxis funktioniert, erklärt werden kann, wie es funktioniert und dass es nützlich für die Problemlösung ist (Weingart 1997). (Hauptfrage: Wird es funktionieren und nicht, ist es wahr oder valide?) Die in den Teilprojekten erzielten Ergebnisse, bestätigen, dass dieses variable, flexible und differenzierte Vorgehen für die Beteiligten nützlich war.

„Diese komplexen, iterativen und immer Rückschlag bedrohten Prozesse der allmählichen Veränderung von Praktiken und Routinen gilt es, mit all ihren Blockaden, Potentialen und rekursiven Schleifen kontextsensibel zu analysieren und zu handhaben.“ (Göbel 2001, S. 39)

Diese Ergebnisse sind Fall bezogen entstanden, in jeweils konkreten Situationen/Kontexten, exemplarisch und ihre Verallgemeinerung ist trotz der Nutzung vor allem qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden und der Verbindung von Alltags- und wissenschaftlicher Theorie problematisch, denn dieses Wissen wird in Anwendungskontexte eingebunden, in Netzwerken erzeugt und folgt nicht der Logik von Disziplinen, sondern ist problemorientiert. Wissensproduktion und Evaluation finden in Anwendungskontexten statt und beziehen sich auf sie – im Programm ist es die Untersuchung der aktiv mitveränderten Lernkultur im Weiterbildungssystem, bezogen auf ihre Kompetenzförderlichkeit. Aus den Anwendungskontexten erwachsen neue Qualitätsanforderungen an gute Forschung, in denen disziplinäres peer review an Bedeutung verliert. (Stahl 2005, S. 244).

Gütekriterien sind somit abhängig vom Forschungsgegenstand, Forschungsansatz und Handlungsfeld zu wählen. Orientierung bieten die Prämissen von Handlungs- und Aktionsforschung, in denen die Prinzipien qualitativer Forschung und handlungsorientierter Begleitforschung aufgehoben sind, Überlegungen zu Modellversuchen und zur Verwendungsforschung. Die Erfolgs- und Ergebniskontrolle des Programms benötigt somit Kriterien und Verfahren, die ebenso selbstorganisativ wie das Programm selbst sind:

- Grundhaltung der Offenheit (exploratives Vorgehen, komplexe Erfassung des Forschungsphänomens),
- Forschung als Deutungs-, Verständigungs- und Lernprozess (co-produktiv, transparent, aushandelnd),

- Prozesscharakter von Gegenstand und Forschung (Prozesshaftigkeit der Konstruktion von Deutungs- und Handlungsmustern, Dynamik),
- Involviertheit und Mitgestaltung (Intervention) als konstitutiver Bestandteil,
- Mehrperspektivität,
- Explikation (Offenlegung sichert Nachvollziehbarkeit der Interpretation und Intersubjektivität der Ergebnisse,
- Adäquatheit, Flexibilität und Elastizität des Verfahrens, prozessual entwickelnde Analyse,
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse (kontextgebundene Bedeutung, Zirkularität, mittlerer Abstraktionsgrad),
- Generieren von Neuem in der Praxis und bezogen auf die Praxis,
- strukturelle Koppelung der Kontexte,
- erzielte Resonanzen bis zu Systemwirkungen.

In Entwicklungsprozessen ist Wiederholbarkeit (als klassisches Kriterium für Wissenschaftlichkeit) in der Regel nicht leistbar und auch nicht notwendig, weil identische Ausgangsbedingungen nicht mehr vorhanden sein werden (oder nicht wieder hergestellt werden können). Daher ist es wichtig, alle für den Veränderungsprozess bedeutsamen Informationen/Interpretationen/Selbst- und Fremdreflexionen zu dokumentieren und offen zu legen. Daraus können sukzessive Konzepte mit mittlerem Abstraktionsgrad für ähnliche Fälle abgeleitet werden, die dann modifiziert nutzbar sind. Die Praxisgestaltung eilt dabei der wissenschaftlichen Abstraktion voraus und die Analyseleistung kann in eigenen Formen geleistet werden.

Die zeitnahe Dokumentation des Projektverlaufs mit intersubjektiv überprüfbaren, nachvollziehbaren Handlungen, Begründungen der Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Kontextbedingungen, Intervention und Resonanzen/Wirkungen/Folgen/Veränderungen (materiell und immateriell, z. B. auch von Werten) aus der Perspektive verschiedener Beteiligter ist daher ein wesentliches Gütekriterium für Handlungsforschung. Zur Abstraktion können vergleichende Synopsen der Teilprojekte/Fälle kollegial und als Interpretationsangebot der wissenschaftlichen Begleitung und Rückspiegelung der Teilprojektpartner (responsiv; kommunikative Validierung, Triangulation) beitragen. Zur Abstraktion (Verallgemeinerung) der Projektergebnisse tragen in erster Linie die Beteiligten selbst bei, indem die Singularität (Kontextabhängigkeit des Falls¹³) der Projekterfahrung durch Bezug zur allgemeinen Alltagspraxis de-kontextualisiert (antizipiert, relativiert, transzendiert) und der Praxis (z. B. als Konzeption) wieder angeboten wird (re-kontextualisiert). Das könnte eine Schnittstelle zwischen akademischer und angewandter Forschung sein, doch die immer noch starke disziplinäre Ausrichtung erschwert die Akzeptanz von Handlungsforschungsergebnissen durch Universitäten. Eine neue Qualität in der Überwindung disziplinärer Orientierungen könnte eher durch

außeruniversitäre Forschungsorganisationen gefördert werden, deren Forschungsgebiete sich neu formieren. (Fricke 2005, S. 46)¹⁴

In jedem Teilprojekt/Gestaltungsraum des Programms werden konkrete Lern-, Arbeits- und Forschungskulturen entwickelt, die im System ausstrahlen und es so über die Singularität des Teilprojekts hinaus verändern.

Handlungsforschungsansätze haben wegen der Subjektbeteiligung und Selbstreflexion der Beteiligten den Vorteil hoher ökologischer Validität und wegen dieser Kontextspezifik den vermeintlichen Nachteil geringer Allgemeingültigkeit, der über das Herstellen von Intersubjektivität relativiert werden kann.

Das LiWE-Management entstand in einem verwobenen Zusammenspiel von

- zu gestaltendem und zu erforschendem Gegenstand (Lernkultur),
- zielorientiertem und ergebnisoffenem Charakter des bildungspolitisch motivierten Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“,
- der Vergabe des Programmmanagements an die ABWF/QUEM mit ihren inhaltlichen und forschungsorganisatorischen Traditionen und den handelnden Personen,
- einem handlungsorientierten Wissenschaftsverständnis und dazu passendem Forschungsansatz

im Programmverlauf, zeitnah und in Kooperation mit den Beteiligten als Annäherungsprozess (design approach). Es wurde im partnerschaftlichen Dialog und in der Interaktion der Beteiligten auf die gleiche kommunikative und reflexive Weise entwickelt, wie in den Teilprojekten gearbeitet wurde. Insgesamt kommt es zu einer Selbstähnlichkeit/Analogie von kompetenzentwickelnder Lernkultur, reflexiver Forschungskultur und involviertem Managementhandeln.

Das LiWE-Management agiert ebenso wie die Akteure in den anderen Handlungsräumen situativ und kontextualisiert, bezogen auf seinen primären Handlungsraum, indem Anlässe und Formen organisiert und inhaltlich bestimmt werden, in denen möglichst genaue Falldarstellung (über Teilprojekte und wissenschaftliche Begleitung) mit der Breite des Themas verbunden werden (systematisches Programmbereichsmanagement der Themen) und Programm übergreifende Bezüge zum Weiterbildungsalltag und zu verschiedenen Fachdiskursen hergestellt werden. Damit zielt das Programmbereichsmanagement mit der Gestaltung förderlicher Interaktions- und Reflexionsmöglichkeiten auf die Optimierung von Entwicklungen. Es kann dazu beitragen, gesellschaftliche Modernisierungsprozesse anzuregen, der Entwicklung zu assistieren, der Komplexität des Gegenstandes entsprechende trans- und interdisziplinäre Koproduktionsprozesse zu verbinden, Deutungs- und

Verständigungsprozesse zu fördern und mit Erkenntnissen auf die öffentliche Weiterbildungsdebatte einzuwirken.

Planendes und steuerndes Managementhandeln wird als prozessbezogenes Arrangieren veränderlicher Rahmenbedingungen verstanden, die kontinuierliche Rückkopplungen, klärende und aushandelnde Moderation zwischen den Beteiligten ermöglichen, als routinierte Flexibilität.

In koproduktiven Arbeits-, Lern- und Forschungsprozessen (in der Reflexivität, im beruflichen Gespräch) kann gemeinsames Wissen und jeweils spezifisches Wissen der Akteure entstehen. Die Partizipation vieler Akteure fördert die Fluidität der Rollen Beteiligter und der Grenzen zwischen verschiedenen Praxen (Weiterbildungsalltag und Theorien darüber). Wissenschaft und Praxis werden nicht mehr als hierarchische Gegensätze konstituiert. Dieser wechselseitige, kooperative Prozess verbindet Kreieren und Evaluieren, Gestalten und Forschen und wurde durch die Projektarchitektur näher zusammen gebracht. Heterogenes, implizites Wissen wurde expliziert und damit reflexiv Innovationen nach dem kommunikativen Paradigma gewonnen. Diese Wissensproduktion verlangt einen reflexiven Forschungstyp, neue Instrumente und Organisationsformen. Sozialforschung in Entwicklungsprozessen könnte sich als eigenständiger Forschungstyp entwickeln.

Das LiWE-Bereichsmanagement begreift sich als begleitend und unterstützend in der Wissensgewinnung für und mit der Weiterbildungspraxis und der Wissenschaft/ (Weiterbildungs-)Forschung. Es begibt sich auf einer eigenen Handlungsebene in die Forschungs-/Projektverbund-Praxis hinein, und über diese eigene Praxis wurde bisher noch ungenügend reflektiert. Das wäre aber nötig, um eine Professionalität für diese spezielle Art des Managements von Entwicklungsprojekten im Bildungsbereich zu entwickeln. In dieser Art von Bereichsmanagement wird deutlich, dass Selbstorganisation als Prämisse gemeinsamer Lernprozesse angesehen wird und sich auf die Suche nach neuen, zeitgemäßen/flexiblen Strukturmodellen für Wissensproduktion begeben wurde. Das trug dazu bei, Handlungsforschung in einer Qualität zu organisieren, die Forschung für Wissenschaft und Praxis nützlicher gestaltet.

Die in der Weiterbildungspraxis entwickelten und erprobten Instrumentarien und Konzepte sind somit von Nachnutzern nicht 1 zu 1 übernehmbar, sondern müssen den jeweils spezifischen Handlungskontexten entsprechend angepasst, verändert und so neu erschlossen werden. Innovationstransfer ist also als Transformation, als Neukonstruktion und Herstellen von Anschlussfähigkeit des Neuen an das Bisherige, nicht als Konsumtion, sondern mit Prosumtion, als Weiterentwicklung veränderter mentaler Modelle zu denken, wozu intermediäre Institutionen als Beratungs- und Stützangebot förderlich wären.

Für solche Prozesse des Erschließens vorliegender Lösungsvarianten können die gleichen Selbstorganisation förderlichen Herangehensweisen, konstruktivistischen Methoden und professionellen Strukturen genutzt werden, wie sie im Vorgehen der Gestaltungsprojekte am Beispiel der Verbundarbeit erprobt wurden.

Zum Aufbau geeigneter Stützstrukturen haben die Projekte des Programms und der Programmträger mit seinem Netzwerk beigetragen. Zum Erhalt dieser Potentiale ist politischer Wille notwendig, der die Grenze des Programmmanagements überschreitet. Lösungen sind auch verschiedene Programme übergreifend, im Sinne einer Infrastruktur für Weiterbildungsforschung denkbar.

In der Anlage und Architektur der wissenschaftlich und managend begleiteten Gestaltungsprojekte wird somit auch der Versuch einer speziellen Form sozialwissenschaftlicher Forschung erkennbar, die vielleicht als reflexive, diskursive oder gestaltende Bildungsforschung bezeichnet werden könnte und deren Chancen und Grenzen gerade in gesellschaftlichen Transformationsprozessen noch genauer auszuloten sind.

Damit wird die Programmzielsetzung als Teil der Gesellschaftsgestaltung wieder in eine gesellschaftliche Interventionsstrategie zurück gebettet und liefert für die Themenschwerpunkte im Programmbereich LiWE und das Herstellen von Synergien zwischen den Programmteilen den übergreifenden analytischen Bezugspunkt. Solche praxisgestaltenden Forschungs- und Entwicklungsprogramme können als Alternative für die Umsetzung und Prüfung bildungspolitischer Leitlinien und Rahmenziele in die Berufspraxis, als Revisionsinstrument bildungspolitischer Vorstellungen dienen. Ihr Kern sind Prozesse, in denen sich z. B. Einstellungen der Beteiligten verändern und in denen auch Produkte (Konzepte, Leistungen), also soziale Innovationen entstehen.

Anmerkungen

¹ In den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts begann die Auseinandersetzung damit, „wie Wissenschaft sozial und institutionell organisiert ist und was die wichtigsten Normen in diesem Sozialsystem Wissenschaft sind. Der eigentliche Produktionsprozess, aber vor allem die wissenschaftlichen Erkenntnisse selbst und deren Entwicklung blieben in diesen Untersuchungen allerdings ausgeklammert.“ (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 8) Nachdem dann vor Ort in den Laboratorien „science in the making“ beobachtet wurde, „haben die Naturwissenschaften viel von ihrem Nimbus eingebüßt“. (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 8) Wissenschaftliche Erkenntnis wurde damit nicht einfach durch ‚Übereinstimmung mit der Natur‘ erklärbar, sondern wurde in soziale Prozesse von Machtausübung und Interessenrealisierung eingebunden. Wissenschaft befindet sich in ständiger Veränderung, in einem permanenten ungeplanten Transformationsprozess und ist dabei in vielfältige soziale Kontexte eingebunden, die sich ebenfalls ständig verändern. (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 10)

- ² „Im Zentrum des Interesses der Wissenschaftsforschung steht eine Vielzahl verschiedener sozialer Phänomene im Zusammenhang mit Wissenschaft und deren Einbettung in die Gesellschaft, die – über traditionelle Untersuchungen der Wissenschaftstheorie und der Wissenschaftsgeschichte hinausgehend – Gegenstand systematischer wissenschaftlicher Analyse wird.“ (Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 18/19) In Abgrenzung zur Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie werden der Wissenschaftsforschung: mehr Perspektiven und Methoden zugeschrieben und ein Bemühen um Bereitstellung praktischen Wissens, wobei zur Selbstreflexion einzelner Fachgebiete angeregt wird.
- ³ Ein Trend besteht darin, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wissensproduktion in Natur-, Geistes- und in der Wissenschaftsforschung selbst thematisiert werden, wobei die Selbstorganisation als ein dafür geeigneter universaler Erklärungsansatz diskutiert wird. Gleichzeitig rücken mit den knapper werdenden Forschungsgeldern gerade der öffentlichen Hand national (z. B. Evaluation der Hartz-Gesetze) und international (Evaluation der EU-Programme) verstärkt wieder makrosoziologische bzw. forschungsökonomische Themen in den Vordergrund.
- ⁴ In der DDR war auch die beruflich-betriebliche Weiterbildung mit einem ausgebauten System von wissenschaftlicher Weiterbildung der Hoch- und Fachschulabsolventen und z. B. der Lehrer an Universitäten und an Hoch- und Fachschulen über das Abendstudium und besondere Frauenförderprogramme bis zum Erwerb von Teilfacharbeiterbriefen an Betriebsberufsschulen und Betriebsakademien staatlich gesteuerte, geplante und geförderte Aufgabe. (Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1996, S. 423)
- ⁵ Diese Reflexion ging vom Modellprojekt „Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen“ – aus. Das Projekt sollte Beispiele und wissenschaftliche Begründungsansätze liefern, dass „auch die für die wirtschaftlichen Veränderungsprozesse notwendigen menschlichen Potentiale nicht allein in den Unternehmen selbst und in den auf sie ausgerichteten Weiterbildungsinstitutionen entwickelt werden“ (Bootz 1999, S. 11). Dieser Forschungsbedarf resultierte aus praktischen Bedürfnissen des Transformationsprozesses in Ostdeutschland, und gleichzeitig sollte die auch internationale Diskussion um lebenslanges Lernen durch den Aspekt des Wechsels zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern angeregt und erweitert werden (Trier et al. 2001, S. 23). Das Projekt bestand aus fünf regionalen Standorten „Initiatorenstellen“ und einer Person als wissenschaftlichem Begleiter und Projektleiter. Diese Initiatoren waren gleichermaßen Akteure und Forscher im sozialen Umfeld. Sie betrachteten so ihr Untersuchungsfeld nicht aus der Distanz, sondern waren selbst am Geschehen beteiligt. Forschung war hier auf die Unterstützung der Gestaltungsarbeit vor Ort gerichtet und in diesem Sinne nicht zweckfrei. (Hartmann 1999, S. 23–53)
- ⁶ Auch die Sozialforschungsstelle Dortmund hat im Bereich der Organisationsentwicklung und des Netzwerkmanagement im Modellversuch zum Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen zur Unterstützung betrieblicher Reorganisationsprozesse „REKO“ einen neuen Projekttypus entwickelt. (Howaldt 2003, S. 243ff.) Ähnlich ist auch vorgegangen das Institut für Arbeit und Technik Gelsenkirchen (Kilpert/Latniak/Schmidt-Dilcher 2000, S. 306–318 und Fretschner/Hilbert 2004, S. 113–134).
- ⁷ Die Bedeutung von PE/OE-Prozessen als wesentliche Bereiche der Kulturveränderung in Unternehmen belegen viele industrie- und organisationssoziologische Forschungen, die Ergebnisse der Projekte von 1996–2000 bei ABWF/QUEM und auch in Wirtschaftsmodellversuchen des BiBB wurde die wachsende Bedeutung der OE für Innovationen in der Berufsbildung deutlich.
- ⁸ Alle Ausschreibungstexte enthielten
 - ein Angebot einer Beschreibung für ein Weiterbildungsproblem

- eine Begründung für die Handlungs- und Forschungsnotwendigkeit mit der Formulierung des Projektthemas,
 - eine grobe Benennung des Projektziels,
 - weit formulierte erste Forschungs- und Gestaltungsfragen hinter denen allgemeine Annahmen standen,
 - die Vorgabe einer Projektform und damit verbundene Anforderungen an die Zusammenarbeit (z. B. Kooperationsbereitschaft, Transparenz) sowie
 - formale Anforderungen an den Antrag.
- ⁹ Varianten wissenschaftlicher Begleitung in LiWE-Verbünden: Einzelperson mit selbst geschaffener kollegialer Beratungsstruktur außerhalb des Projektes, ein Team von Mitgliedern aus verschiedenen Organisationen, ein Hauptansprechpartner ergänzt um Vor-Ort-Berater
- ¹⁰ Mögliche Kooperationsanlässe sind z. B. die Verständigung über die in der Programmatik als sinnvoll angesehene Aufgabe der selbstorganisierten Unterstützung von Veränderungen in Weiterbildungseinrichtungen, der Lernkultur, von Werten und Einstellungen (ideell), dem Erhalt von Fördergeldern (finanziell) oder dem Erstellen von Produkten wie Publikationen, Leistungen, Tagungen (materiell).
- ¹¹ Zentrale Anforderung an Projektmanagement: Die unterschiedlichen Sichtweisen, Sprachen und Wissensbestände in angemessener Weise aufeinander zu beziehen und produktiv zu machen, verschiedene Erwartungshaltungen zu verzahnen.
- ¹² Produkte können sein: Konzepte, Instrumente, Fall- und Prozessdarstellungen, Datenbanken, Leitfäden, Handreichungen. Sie unterstützen die Verbreitung des Programmziels und die Systemmodernisierung über Transfer, indem sie Mainstream-Akteure überzeugen können, dass und wie es funktioniert und so die Erfüllung des gesellschaftlichen Modernisierungsauftrags verbessern.
- ¹³ Generelles (z. B. in Konzeptionen) von Singulärem zu unterscheiden, gibt den Teilprojekten allgemeine Bedeutung.
- ¹⁴ Strukturelle Transfersicherung z. B. durch regionale Entwicklungsagenturen wie in Schweden und Norwegen.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.) (2003). Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79, Berlin.

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.) (2004). Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Handreichung für die Praxis. Berlin.

Aulerich, G., Fischer, E., Hinz, H., Keiser, S. & Schicke, H. (2004). 5 Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis, Berlin, 130–136.

Bell, D. (1975). Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/a. M./New York.

Bootz, I. (1999). Weiterbildungsforschung in Netzwerken. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin, 9–21.

Dehnbostel, P. (2005). Begleitforschung von Modellversuchen im Kontext von Verwendungsforschung und Transferorientierung. In: H. Holz & D. Schemme (Hrsg.). Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern – Transfer sichern. Bonn, 17–30.

Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '00. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, 289–335.

Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (1993). Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster.

Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K. (1995). Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Reihe Campus Studium, Bd. 1086, Frankfurt a. Main.

Franz, H. -W., Howaldt, J., Jacobsen, H. & Kopp, R. (2003). Einleitung. In: H. -W. Franz, u. a. (Hrsg.). Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und –transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, 13.

Fretschner, R. & Hilbert, J. (2004). Theorie und Praxis der Aktivierung: Ein pragmatisches Konzept für die anwendungsorientierte Forschung. In: D. Rehfeld (Hrsg.). Arbeiten an der Quadratur des Kreises. Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. 113–134.

Fricke, W. (2005). Sozialwissenschaftler in Entwicklungsprozessen. Zur Funktion „wissenschaftlicher Begleitung“ in Modellversuchen aus Sicht eines Aktionsforschers. In: H. Holz, & D. Schemme (Hrsg.). Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn, 40–51.

Göbel, M. (2001). Beratung der Beratung für ökologische Modernisierung. In: W.R. Heinz, H. Kotthoff, & G. Peter (Hrsg.). Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung? Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Münster, 39.

Hack, L. (2001). „Ich hab da eine Theorie“ oder: Neue Focussierung von Kontexten und Kompetenzen. In: G. Bender (Hrsg.). Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt a. M., 23–56.

Hartmann, T. (1999). Das regionale Modellprojekt. In: Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. Berlin.

Holz, H. & Schemme, D. (Hrsg.) (2005). Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. In: H. Holz & D. Schemme (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn.

Howaldt, J. (2003). Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: H. -W. Franz u. a. (Hrsg.). Forschen – Lernen – Beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und –transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, 239–256.

Kilpert, H., Latniak, E. & Schmidt-Dilcher, J. (2000). Der Spagat zwischen Forschung und Beratung/Gestaltung: Überlegungen zu einer forschungsstrategischen Verortung des IAT. In: Institut Arbeit und Technik (Hrsg.). Jahrbuch 1999/2000, 306–318.

Kirchhöfer, D. (2004). Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin.

Kirchhöfer, D. (2005). Bildung vor neuen Herausforderungen. In: QUEM-Bulletin 5/2005, Berlin, 2–5.

Kötter, W. (2004). Abschied vom Entweder – Oder? Zum notwendigen Zusammenspiel von Fach- und Prozessberatung in der Arbeitsgestaltung. In: H. Paul, & E. Latniak, E. (Hrsg.). Perspektiven der Gestaltung von Arbeit und Technik. Bremen.

Krampen, G. & Montada, L. (2002). Wissenschaftsforschung in der Psychologie. Göttingen.

Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (1996). Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '96, Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, 403–454.

Latniak, E. (2004). Probleme und Perspektiven anwendungsorientierter Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Forschungs- und Organisationsberatung. In: D. Rehfeld (Hrsg.). Arbeiten an der Quadratur des Kreises. Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. München/Mehring, 63–89.

Mintzberg, H. (2004). Third-Generation Management Development. In: Training and Development, 4, 28–38.

Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Amtsblatt der Europäischen Union. Brüssel 2006/C79/01.

Naschold, F. (1998). Focus Produktion – Industriesoziologie in Perspektive. In: SOFI-Mitteilungen, Heft 25, 13–24.

Pfiffner, M. & Stadelmann, P. (1994). Expertenwissen von Wissensexperten. In: R. Hitzler, A. Honer & Ch. Maeder (Hrsg.). Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, 147–153.

Probst, G.J.B. & Raub, St. (1995). Action Research. Ein Konzept angewandter Managementforschung. In: Die Unternehmung, 49. Jg., Heft 1, 3–19.

Rehfeld, D. (2004). Arbeiten an der Quadratur des Kreises. Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. Schriftenreihe des Instituts für Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum NRW, Bd. 26. München/Mehring.

Resch, U. (1988). Die Handlungsregulation geistiger Arbeit: Bestimmung und Analyse geistiger Arbeitstätigkeiten in der industriellen Produktion. Bern/Stuttgart/Toronto.

Reuther, U. & Leuschner, H. (1997). Kompetenzentwicklung für wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, 365–394.

Romme, A.G.L. (2003). Making a Difference. Organization as Design. In: Organization Science, 14, 558–573.

Rosenstiel, v., L. (2004): Arbeits- und Organisationspsychologie – Wo bleibt der Anwendungsbezug? In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 48.Jg., 2, 87–94.

Schäffter, O. (2005). Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung. In: QUEM-Bulletin, 06'05, 1–5.

Schmidt, S. J. (1994). Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am M.

Schüßler, I. (2003). Lernwirkungen neuer Lernformen. Studie. QUEM-Materialien, Heft 55. Berlin.

Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied.

Stahl, T. (2005). Wissenschaftliche Begleitung und Innovationstransfer. In: H. Holz & D. Schemme (Hrsg.). Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn, 231–262.

Trier et al. (2001). Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70. Berlin.

Weingart, P. (1997). From „Finalization“ to „Mode 2“: old wine in new bottles? Social Science Information, 36, 591–613.

Weingart, P. (2001). Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.

Wilkesmann, U. & Romme, A.G.L. (2003). Organisationales Lernen, zirkuläres Organisieren und die Veränderung der interorganisatorischen Herrschaftsverhältnisse. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 12. Jg., Heft 3, 228–241.

Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Instrument zur Validierung subjektiver Theorien in Kompetenzentwicklungsprozessen

Evelyne Fischer

Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Betrachtung des Prozesses der Wissenskonstruktion im Projektverbund. Dabei werden die Architektur und die Prozesse der Zusammenarbeit im Projektverbund in einer Beobachtung zweiter Ordnung analysiert und theoretisch verortet. Die Konstruktion von Wissen wird dabei als *Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis subjektiver Theorien* beschrieben. Mit dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ wird ein systemisches Modell zur Erschließung subjektiver Theorien für Reflexions- und Gestaltungsprozesse vorgestellt. Er ermöglicht die Kommunikation des im System des Projektverbundes liegenden mehrperspektivischen Wissens für die Bildung von gemeinsam getragenen Konzepten und Vorgehensweisen.

Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit im Projektverbund verfügte keiner der beteiligten Akteure über ein für alle gültiges Modell von Kommunikation und Kooperation. Es gab die üblichen Vereinbarungen zu Arbeitsprinzipien. Im Projektverlauf „entdeckten“ wir durch die Entwicklungsaufgabe einer Publikation die Bedeutung unterschiedlicher subjektiver Verständnisse für gemeinsames Handeln. Dies wertschätzend und darauf aufbauend adaptierten und entwickelten wir den „Konzeptionellen Arbeitsraum“ als Entwicklungs- und Handlungsraum für Wissensverbünde. Damit hat dieses Modell neben seiner Nutzung als Methode der systemischen Individualentwicklung und als Organisationsentwicklungsinstrument eine weitere Anwendung im Forschungszusammenhang bekommen. Für die Beschreibung und Erklärung unserer Art von Wissenskonstruktion erwies sich der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ deshalb als so geeignet, weil er konsequent das im System liegende Wissen entwickelt.

1 Der Ausgangspunkt: Das Projekt im „Konzeptionellen Arbeitsraum“

Die Ergebnisse des Projektverbundes „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ liegen vor. Das Projekt ist abgeschlossen. Die Reflexion richtet sich nun auf das Zustandekommen der Ergeb-

nisse. In einem reflektierenden Prozess der Beobachtung zweiter Ordnung steht die Frage danach im Vordergrund, wie das gemeinsame Konzept der „Kompetenzorientierten Lerngestaltung“ entstanden ist. Dabei wurden die konkreten Arbeitspraktiken im Projektverbund rückblickend hinterfragt. Die Beobachtung zweiter Ordnung führte zu der Feststellung, dass „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – wie in unserem Projektverbund gelebt und entwickelt –

- das Ziel von Personalentwicklung verfolgt,
- in Form von selbstorganisiertem Lernen erfolgt und
- die subjektiven Theorien, Vorstellungen und Annahmen der Beteiligten hervor hebt und nutzt.

Diese systemisch-konstruktivistische Betrachtung der Entwicklungsprozesse sowohl in den Bildungseinrichtungen als auch im Projektverbund führte dazu, ein allgemeines systemisches Handlungsmodell auf unsere Arbeit anzuwenden: den „Konzeptionellen Arbeitsraum“. Ausgangspunkt für die Wahl dieses Modells war die in unserem Projektverbund gemachte Erfahrung, dass in den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten – das waren Weiterbildner und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, externe Lernbegleiter, die wissenschaftliche Begleitung und das Programmmanagement – auf den gemeinsamen Gegenstand selbstorganisiertes Lernen wesentliches Potenzial für die Erzielung der Projektergebnisse liegt. Mit der Adaptation des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ stellen wir ein Modell vor, das geeignet ist diese Perspektiven systematisch zu reflektieren und in der Entwicklung von Lernkulturen zu nutzen.

2 Der Kernpunkt: Nutzung der Perspektivität

Die Wertschätzung von Perspektivität folgt konsequent dem Anspruch des selbstorganisierten Lernens.

Sie stellt die jeweilige Perspektive des Lernenden, also das Selbst, in den Fokus der Aufmerksamkeit. Metzinger (1998) beschreibt das Selbst als einen Beobachtungsstandpunkt, die Ich-Perspektive. „Das Selbst ist der fraglose Standpunkt, auf den unser subjektives Erleben zentriert ist. Dieses Zentrum unserer Weltanschauung ist unser Ich. Wir konstruieren und modellieren dieses Selbst. ... Unser Selbst ist ein Knoten in unserem neuronalen Netzwerk, das unsere Wahrnehmung der Welt steuert.“ (Siebert 2003, S. 33) In diesem Sinne versteht sich selbstorganisiertes Lernen als rekursive, durch das Selbst gestaltete Aneignung von Wissen.

Für die Entwicklung von Lernkulturen bedeutet dies, das Selbst der beteiligten Lernenden, Lehrenden und Entscheidungsträger in Form ihrer jeweiligen Perspek-

tiven wahrzunehmen. Dabei befinden sich die Selbstverständnisse selbst ständig in Veränderung. „Unser Selbstverständnis ist das Ergebnis von Selbstwahrnehmungen und Fremdwahrnehmungen, von Differenzerfahrungen und Beobachtungen I. und II. Ordnung, von Emotionen und Kognitionen, von Wissen und Kompetenzen, von Reflexionen und Aktionen. Unser Selbst wird im Lauf des Lebens permanent konstruiert, rekonstruiert und – gelegentlich – dekonstruiert.“ (Siebert 2003, S. 170/171).

Im Prozess der Reflexion und Kommunikation der Selbstverständnisse liegen die Möglichkeiten zur bewussten Gestaltung von kompetenzbasierten Lernkulturen.

Ergebnisse in den Teilprojekten wie auch im Projektverbund entstehen aus der Vielfalt der Perspektiven der jeweils beteiligten Akteure. Damit entsteht die Aufgabe, diese Perspektiven als Ausdruck der dahinter stehenden Selbstverständnisse kommunikations- und gestaltungsfähig zu machen.

In den Teilprojekten war dies eine der Hauptaufgaben der Lernbegleiter. Sie haben mit unterschiedlichen Methoden-Settings wie z. B. Appreciative Inquiry (Hinz 2004), Lernwerkstätten (Keiser 2004) und Übungen zur Selbstreflexion wie walk and talk (Schicke 2004) Selbstverständnisse und Perspektiven „gehoben“ und in der Bildungseinrichtung wahrnehmbar gemacht. Das Entscheidende bei all diesen Methoden ist, dass die Perspektiven authentisch wahrgenommen werden, d. h. die Betroffenen selbst sich äußern und in einem zweiten Schritt miteinander über ihre Selbstverständnisse, d. h. aus ihren Perspektiven heraus in die Diskussion kommen.

Im Prozess der Wissenskonstruktion im Projektverbund stellte sich Perspektivität auf verschiedenen Ebenen dar. Sie resultierte zum einen aus der jeweiligen Rolle von Akteuren innerhalb des Projektverbundes. Beteiligte waren hier Führungskräfte von Bildungseinrichtungen, professionelle Lernbegleiter, Programmmanager und wissenschaftliche Begleiter. Jede dieser Rollen ist mit Rollenerwartungen im Sinne des Selbst (Selbstbild von der Rolle) und Erwartungen an das Handeln der anderen Rollenträger verbunden. Die Perspektive der Wahrnehmung und des Handelns entwickelte sich im Projektverlauf im Spannungsfeld von Rollenerwartungen und Rollenzuschreibungen. Über diese rollengebundenen Perspektiven hinaus ergibt sich Mehrperspektivität aus den verschiedenen beruflichen und wissenschaftlichen Herkunftsdisziplinen und außerprojektlichen Arbeitskontexten der Beteiligten. Eine dritte Ebene der Perspektivität machen die (berufs-)biografischen Erfahrungen der Beteiligten aus.

Das Vorhandensein verschiedener Perspektiven war von vornherein durch die Architektur im Projektverbund gesetzt. Es gab Teilprojekte, deren Auftrag die Gestaltung konkreter Praxislösungen zum selbstorganisierten Lernen war. In diesen Teilprojekten arbeiteten Bildungseinrichtungen jeweils mit einem Lernbegleiter

zusammen. Darüber hinaus gab es eine wissenschaftliche Begleitung sowie ein Programmmanagement.

Ein Bewusstsein über die zentrale Bedeutung der Mehrperspektivität als grundlegende Erkenntnisressource bis hin zur Abbildung im Konzeptionellen Arbeitsraum entwickelte sich erst in und mit der Arbeit des Projektverbundes.

3 Hinter der Perspektivität: Die subjektiven Theorien

Perspektivität ist Ausdruck des Selbst. Jede und jeder sieht etwas aus ihrer/seiner Perspektive. Wahrnehmung und Handeln sind in diesem Sinne perspektivengeleitet.

Die Konstruktion von Neuem erfolgt über die Kommunikation unterschiedlicher Perspektiven. Für den Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ hieß das die durch Rollenerwartungen, Herkunftsdisziplinen und biografische Faktoren gebildeten Selbstverständnisse zu selbstorganisiertem Lernen (SOL) zu hinterfragen. In der Diskussion um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Projektprozesse und -ergebnisse wurde in besonderer Weise erkennbar, wie unterschiedliche Herkunftsdisziplinen und die Verortung in theoretischen Schulen die Sichtweise auf Projektprozesse beeinflussen. Dies war der Ausgangspunkt dafür, die jeweiligen subjektiven Theorien aller Projektverbundbeteiligten zum Handeln und zu den Ergebnissen im Projektverbund zu erheben.

Aufbauend auf der Relevanz naiver Theorien¹ (Laucken 1973) nehmen subjektive Theorien an, dass Menschen im Alltag versuchen, die sie umgebende Welt zu verstehen und sich zu erklären. Subjektive Theorien sind Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind (Scheele/Groeben 1984). Damit sind sie geeignet, zur Deutung eines Gegenstandes aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen in einem offenen Kommunikationsraum beizutragen. Diese Kognitionen, die begriffstheoretisch Ähnlichkeiten zum Konzept der Deutungsmuster oder der mentalen Modelle haben, beziehen sich im Fall unseres Projektverbundes auf

- Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen,
- ihre Zielgebundenheit und Ergebnisoffenheit,
- die Funktion von Entwicklungsaufgaben in Lernarrangements und Lernarchitekturen,
- die Unterstützung selbstorganisierten Lernens durch interne und externe Promotoren,

- die Einbettung von Personalentwicklung in die Lernkultur der Organisation u. a. m.

Den Ausgangspunkt für die Bedeutung subjektiver Theorien bildet die Psychologie des reflexiven Subjekts (Groeben/Scheele 1977), „in der das behavioristische Menschenbild des nicht autonomen, umweltskontrollierten Subjekts kritisiert und als Gegenmodell die Vorstellung von Kelly (1955) vom ‚man the scientist‘ aufgenommen und ausgearbeitet wird. Es resultiert das epistemologische Subjektmodell, das den Menschen als sprach- und kommunikationsfähiges, reflexives und (potentiell) rationales Subjekt auffasst ... Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Dementsprechend werden auch für das Denken parallele bzw. zumindest analoge Strukturen und Prozesse angesetzt. Das heißt, auch das Alltagsdenken (des – psychologischen – Erkenntnisobjekts) erfüllt die Funktionen der (subjektiven) Erklärung, Prognose und Wissensanwendung ... , wie sie für wissenschaftliche Theorien herausgearbeitet worden sind ... Dementsprechend kann man die komplexen Kognitionssysteme (des Erkenntnisobjekts) als intuitive, implizite oder eben „subjektive“ Theorien benennen (Groeben /Scheele 1977) ... Dabei werden unter Subjektiven Theorien also komplexe Kognitionssysteme des Erkenntnisobjekts verstanden, in denen sich des Welt- und Selbstsicht manifestiert und die eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen“ (Groeben/Scheele 2000, S. 2).

Das Verständnis der Zusammenarbeit im Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ entsprach stark dem reflexiver Subjekte. Es gab eine hohe Wertschätzung individueller subjektiver Theorien, die nicht intersubjektiv geteilt wurden. Im Streben nach einem gemeinsamen Konzept wurde die Unterschiedlichkeit (des Denkens und des konkreten Handelns in den Teilprojekten) auf Basis eines systemisch-konstruktivistischen Grundverständnisses zur Quelle gemeinsamer Erkenntnisse.

Der Gegenstand unseres Projektverbundes – die Beschäftigung mit dem selbstorganisierten Lernen – fordert ein Verständnis des Zusammenfallens von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt geradezu heraus. Dem Selbst gerecht werden bei der Initiierung, Unterstützung und Evaluation von selbstorganisiertem Lernen steht im Einklang mit der Akzeptanz der subjektiven Theorien des Selbst zu seinen Lernprozessen. Dies hat Konsequenzen für eine wissenschaftliche Begleitung. Sie sieht sich als ein spezifischer Partner im Forschungszusammenhang des Projektverbundes. Im vorliegenden Fall sah die wissenschaftliche Begleitung ihre Aufgabe stark in der theoretischen Verortung und methodischen Aufbereitung von Zugängen zu den subjektiven Theorien aller Projektverbundbeteiligter.

Zur Erhebung der subjektiven Theorien war von der wissenschaftlichen Begleitung das Verfahren der Konstrukt-Lege-Technik als Grundlage gewählt worden.

Die Konstrukt-Lege-Technik (KLT, Duell/Fischer/Jasper/Milszus/Rohwedder 1997) ist auf Basis der Struktur-Lege-Technik (SLT) von Scheele/Groeben (1984) entwickelt worden. Beide Verfahren dienen dazu, die subjektiven Vorstellungen von Akteuren zu explizieren. Sie setzen dabei konsequent an der „Wahrhaftigkeit“ und „Richtigkeit“ dieser subjektiven Vorstellungen an. Die Vorteile eines solchen Verfahrens bestehen in Folgendem:

Sowohl SLT als auch KLT sind konsequent partizipativ. Sie sind geeignet, die Vielfalt der subjektiven Vorstellungen zu Tage zu bringen und als Ressource für – im Falle unseres Projektverbundes – gemeinsame Theoriebildung zu nutzen. Das Verfahren ist durch die Wertschätzung von Subjektivität spezifisch und authentisch. Anhand von Leitfragen werden die jeweiligen Inhalte der subjektiven Theorien notiert und in eine graphische Struktur gebracht. In einem anschließenden Dialog-Konsens-Prozess zwischen Forscher und erforschter Person werden sowohl die Inhalte als auch die Relationen der Karten zueinander – und damit das Inhaltsgefüge der subjektiven Theorie – kommunikativ validiert.

Wir haben das Verfahren in adaptierter Version verwendet: Es wurden die Elemente subjektiver Theorien von SOL und Personalentwicklung aller Beteiligten (und damit verschiedener Rollenträger) erhoben und grafisch strukturiert. In einem Prozess kommunikativer Aushandlung wurden

- die einzelnen subjektiven Theorien hinterfragt,
- zwischen den einzelnen subjektiven Theorien Beziehungen hergestellt und
- die unterschiedlichen subjektiven Theorien zu einem gemeinsamen Theoriegefüge des Projektverbundes gefügt.

Dieses Vorgehen hatte zwei grundlegende Ergebnisse: Inhaltlich legte es die Basis für das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. Methodisch ermöglichte es das Erlebnis eines gemeinsam konstruierten geteilten Verständnisses über das vielfältige Handeln im Projektverbund. Vor diesem Zeitpunkt waren Austausch und Zusammenarbeit vorwiegend kognitiv bestimmt und die Arbeit im Projektverbund realisierte sich als Summe der Arbeiten der Einzelnen. Mit diesem Herangehen gelang es nun, neben der inhaltlich gemeinsamen Zielstellung, auch auf methodischer Ebene eine wirkliche Zusammenarbeit zu realisieren. Der Projektverbund war nun nicht mehr nur die Summe seiner Teile, sondern arbeitete realiter integrativ.

Die Methodik des Dialog-Konsens spiegelt sich im Projektverbund in den gelebten Arbeitsprinzipien, der Organisation der Arbeitstreffen und der kommunikativen Verständigung im Sinne kommunikativer Validierung (Scheele/Groeben 1984). Kommunikative Validierung dient der Sicherung der Gültigkeit der Interpretation subjektiver Theorien durch den Forschenden. Sie ist innen-orientiert, folgt

der Verstehensmethodik, dient der Handlungsbeschreibung und erfolgt im Dialog-Konsens. Damit grenzt sie sich von explanativer Validierung ab, die außenorientiert ist, einer Beobachtungsmethodik folgt, Handlungserklärungen anstrebt und über die Falsifikation realisiert wird (Groeben/Scheele 2000).

Für unseren Projektverbund bedeutet das: Eine quasi „objektive“ Wertung vorliegender Ergebnisse oder auch von Prozessschritten sieht sich vor die Schwierigkeit gestellt, dass unterschiedliche Rollen, fachliche Herkünfte, soziale Eingebundenheiten, Funktionen in Organisationen, zusammengefasst also unterschiedliche Wahrnehmungspositionen verschiedene Blickweisen auf Sachverhalte produzieren. Es geht um Perspektivität, nicht um Objektivität.

Die Rahmenbedingungen unseres Projektverbundes ließen es zu, diese Unterschiedlichkeit als Gewinn zu erleben. In der Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und ihrer Kommunikation sehen wir die entscheidende Ressource für diese Art wissenschaftlicher Begleitung.

Subjektive Theorien folgen dem konstruktivistischen Paradigma der Psychologie, das Stangl (1989) im Gegensatz zum naturwissenschaftlich-empiristischen Paradigma beschrieb als emotional versus kognitiv, intuitiv und kreativ versus rational, innen- statt außenorientiert, subjektiv versus objektiv, wichtig, nützlich und bewährt im Gegensatz zu wahr, idiografisch versus nomothetisch, zirkulär anstatt linear. Zusammenfassend spricht Stangl vom konstruktivistischen Paradigma als dem des des Machenswerten, das naturwissenschaftlich-empiristischen Paradigma nennt er das des Machbaren.

Das konstruktivistische Erkenntnismodell zeichnet sich dadurch aus, dass das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und das Erkennen als Prozess untrennbar miteinander verknüpft sind. Die Basis für eine solche Art der gemeinsamen Wissensproduktion lag in

- der Entwicklungsoffenheit des Gestaltungsprojektes, die vom Programmmanagement (vor-)gelebt wurde,
- geteilten systemisch-konstruktivistischen Annahmen der Beteiligten ,
- hinreichender Unterschiedlichkeit der Herkunftsdisziplinen und berufsbio-graphischer Arbeitskontexte sowie
- gemeinsamen Arbeitsprinzipien.

Auf diesen Faktoren aufbauend waren Theoriebildungen aller Beteiligten möglich und konnten als erwünscht wahrgenommen werden. Die Rollenwahrnehmung von Vertretern des Programmmanagements, Lernbegleitern und wissenschaftlicher Begleitung ermöglichte eine Arbeitsweise, die es allen Beteiligten erlaubte, sich selbst wechselseitig und parallel als Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt

aufzufassen. Dazu gehört die Wertschätzung der Subjektivität und Perspektivität von Annahmen und Erkenntnissen ebenso wie die permanente Hinterfragung des Zustandekommens von Erkenntnissen auf der Metaebene. Die Reflexion darüber, wie selbstorganisiert gelernt wird, war immer gleichzeitig eine Reflexion über den Erkenntnisgegenstand – die Weiterbildner – und zum eigenen Lernprozess des Erkenntnissubjekts, seien es die Lernbegleiter, die wissenschaftliche Begleitung und auch das Programmmanagement.

5 Mehrperspektivität zielgerichtet nutzen: Kommunikative Validierung im „Konzeptionellen Arbeitsraum“²

Mit der Herangehensweise über die Analyse der subjektiven Theorien war implizit deutlich geworden, dass nicht nur die Personalentwicklungsprozesse in den Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund eines systemischen Beratungsverständnisses entwickelt wurden, sondern dieses systemische Verständnis auch die Zusammenarbeit im Projektverbund zwischen Programmmanagement, Lernbegleitungen und wissenschaftlicher Begleitung bestimmte. Das bedeutet, dass die aus diesen Rollen resultierenden Selbstverständnisse konsequent und systematisch in die gemeinsame Wissenskonstruktion im Projektverbund eingeflossen sind. Dazu war es Voraussetzung, diese Selbstverständnisse oder auch Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven gleichberechtigt und partizipativ zu kommunizieren. Ein erster bewusster Schritt dazu war die Erhebung der subjektiven Verständnisse zu SOL im Rahmen der Vorbereitung einer gemeinsamen Publikation. Diese Publikation wurde von den beteiligten Autoren als Entwicklungsaufgabe des Projektverbundes für ein auf Basis unterschiedlicher subjektiver Theorien entstandenes gemeinsames Konzept aufgefasst.

Indem diese Rollen als Wahrnehmungspositionen auf einen gemeinsamen Prozess aufgefasst wurden, schien zum ersten Mal die Idee des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ auf. Mit diesem Modell bot sich die Möglichkeit, die Arbeitsweise im Projektverbund modellhaft zu beschreiben. Das Modell des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ ermöglicht es, mehrere Perspektiven auf einen Gegenstand nebeneinander zu betrachten und miteinander in Beziehung zu setzen. Damit geht er über die mit der Dialog-Konsens-Methode angenommene Zweierbeziehung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt hinaus. In unserem Verständnis ermöglicht eine Betrachtung des Handelns des Projektverbundes im Konzeptionellen Arbeitsraum die kommunikative Validierung aller beteiligten Perspektiven. Kommunikative Validierung äußert sich hier in der Darlegung der perspektivengeleiteten (Selbst-)Verständnisse und der gemeinsamen gleichberechtigten Diskussion über ihre Gültigkeit.

Das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ ist als ein auf diese Art kommunikativ validiertes Theoriekonstrukt entstanden. Es ist direktes Ergebnis kommunikativer Validierung der subjektiven Theorien der in unterschiedlichen Rollen agierenden Projektbeteiligten. Auf diese Weise wird die jeweilige Perspektive Bestandteil und gleichzeitig Ressource des Erkenntnisprozesses. Der Dialog-Konsens wurde nicht in der Zweier-Kommunikation zwischen Forscher und Träger der subjektiven Theorie erzielt, sondern in erweiterter Weise zwischen gleichberechtigten Trägern jeweiliger subjektiver Theorien innerhalb der Konstruktion des Konzeptionellen Arbeitsraumes.

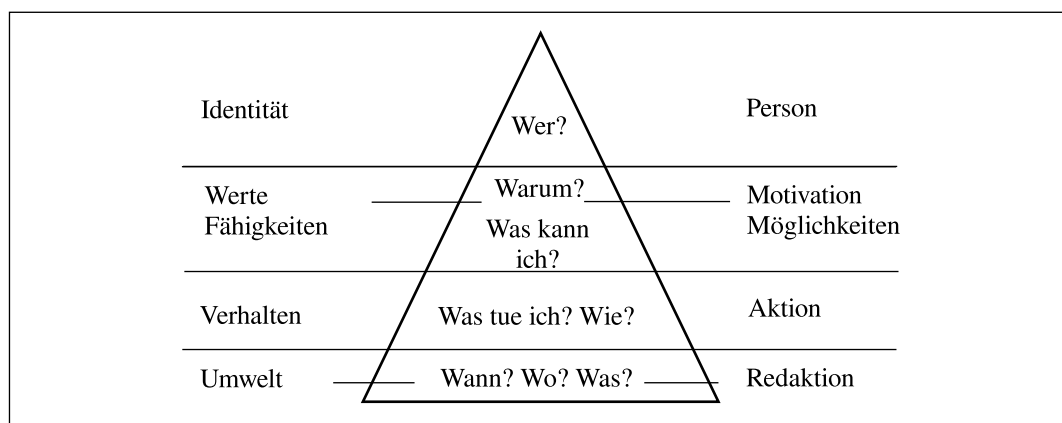
Als Reflexions- und Handlungsmodell für die Gestaltung von PE- und OE-Prozessen in Bildungseinrichtungen bzw. zur Wissenskonstruktion in Forschungsverbünden wurde der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ erst mit Projektende „entdeckt“ und entwickelt. Aus einer Beobachterposition 2. Ordnung auf das Projekt lässt sich nunmehr feststellen, dass der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Möglichkeitsraum des Handelns der Projektverbundbeteiligten implizit und mit Projektfortschritt zunehmend stärker und explizit genutzt wurde.

6 „Konzeptioneller Arbeitsraum“ – Was ist das?

Der Begriff des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ ist relativ neu und in der Literatur als solcher bisher wenig beschrieben. Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung im Rahmen der systemischen Supervision und Organisationsberatung, die auf dem bekannten Konzept der logischen Ebenen von Robert Dilts (1991) fußt. (Vgl. Übersicht 1)

Übersicht 1

Die logischen Ebenen des Verhaltens (nach Dilts 1991)



7 Das Konzept der Logischen Ebenen von Robert Dilts

Dilts hat, aufbauend auf den Lernebenen Batesons, logische Ebenen des Wahrnehmens und Handelns herausgearbeitet und differenziert. In der Umwelt- und Verhaltensebene liegt der Fokus der Betrachtung auf den Bedingungen und spezifischen Aktionen des Verhaltens. Wer ist beteiligt? Was geschieht? Wie wird kommuniziert?

Auf der Fähigkeitsebene werden „Verhaltensweisen als generalisiertes Potential von möglichen Denk-, Fühl- und Verhaltensstrategien“ (Schmidt-Tanger 1998, S. 35) betrachtet. Im Vordergrund stehen hier Fragen nach Fähigkeiten, Ressourcen und Potentialen. Geleitet wird der konkrete Einsatz von Fähigkeiten und das Verhalten von übergeordneten Werten und Einstellungen, die im Verständnis der Identität einer Person oder auch einer Organisation kumulieren.

Subjektive Theorien und ihre kommunikative Validierung realisieren sich in den logischen Ebenen. Die logischen Ebenen bilden das Ingesamt einer subjektiven Theorie ab. So basieren subjektive Vorstellungen auf einem Rollenverständnis als Programmmanager, Lernbegleiter oder wissenschaftlicher Begleiter, das mit grundlegenden Werten und Einstellungen verbunden ist. Damit ist die Identitätsebene der logischen Ebenen angesprochen. Fähigkeiten äußern sich in unserer Praxis u. a. als Wissen aus Herkunftsdisziplinen, Organisationshintergrund, Erfahrungen sowie sozial-personalen Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und Kommunikation. Zum Verhalten gehören Bereitschaft zur und Aktivität bei der gemeinsamen Wissensproduktion. Die Umweltebene umfasst die Bedingungen des Handelns. Im Prozess der Wissenskonstruktion werden alle logischen Ebenen implizit wirksam.

Die Umweltebene zeigt sich in den konkreten Arbeitsformen, z. B. im Grad der Formalisierung von Arbeitstreffen. So hat in unserer Arbeit die Formalisierung im Laufe der Zeit immer mehr nachgelassen. Die Arbeitstreffen wurden in ihrem Inhalt und ihrer Organisation zunehmend weniger von vorher entwickelten und fixen Tagesordnungen bestimmt. Die Ordnung und Schwerpunkte der Arbeit entwickelten sich aus den Arbeitstreffen heraus.

Die Verhaltens- und Fähigkeitsebene kommen am stärksten in der Art der Zusammenarbeit und der Gestaltung der Kommunikationsbeziehungen zum Ausdruck. Mit der Einladung an alle, rollenübergreifend Praxis- und Theoriewissen zu teilen und einzubringen, wurde die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht und einer Trennung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt vorgebeugt. Die Basis für ein solches Agieren schufen die gemeinsam vereinbarten und permanent implizit und explizit kontraktierten Arbeitsprinzipien:

- Projektverbund als gemeinsamer Lernprozess wechselseitig agierender Lernender,
- offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit,
- Flexibilität in Ablauf und Schwerpunktsetzung,
- dezentrale Arbeit der Teilprojekte mit gemeinsamer Reflexion,
- Entwicklungsoffenheit des Projektes.

Im Handeln sichtbar ist vor allem die Ebene des Verhaltens in einer konkreten Umwelt. Die höheren logischen Ebenen Werte und Einstellungen sowie Identität leiten das Handeln implizit. „Eine Veränderung (der Wahrnehmung oder des Handelns, E. F.) auf einer niedrigen Ebene beeinflusst nicht notwendigerweise die oberen Ebenen, umgekehrt aber die Veränderungen der oberen Ebenen die darunter liegenden. Je höher die adressierte (Ebene, E. F.) ist, umso größer sind die Auswirkungen bei einer Veränderung; umso länger kann allerdings auch der Veränderungsprozess dauern, da die unteren Ebenen operativ mitziehen müssen.“ (Schmidt-Tanger 1998, S. 37).

Voraussetzung für die aktive Nutzung der Mehrperspektivität in unserem Projektverbund war somit ein Infragestellen eigener Rollenerwartungen an das eigene Handeln wie an das Handeln anderer Rollenträger. Derartige Rollenzuschreibungen basieren auf bisherigen Erfahrungen in anderen Forschungsprojekten, Verständnissen von Praxis und Wissenschaft, persönlichen Einstellungen, dem Bild von der eigenen Identität und letztlich der wahrgenommenen Funktion im Gefüge des Projektverbundes.

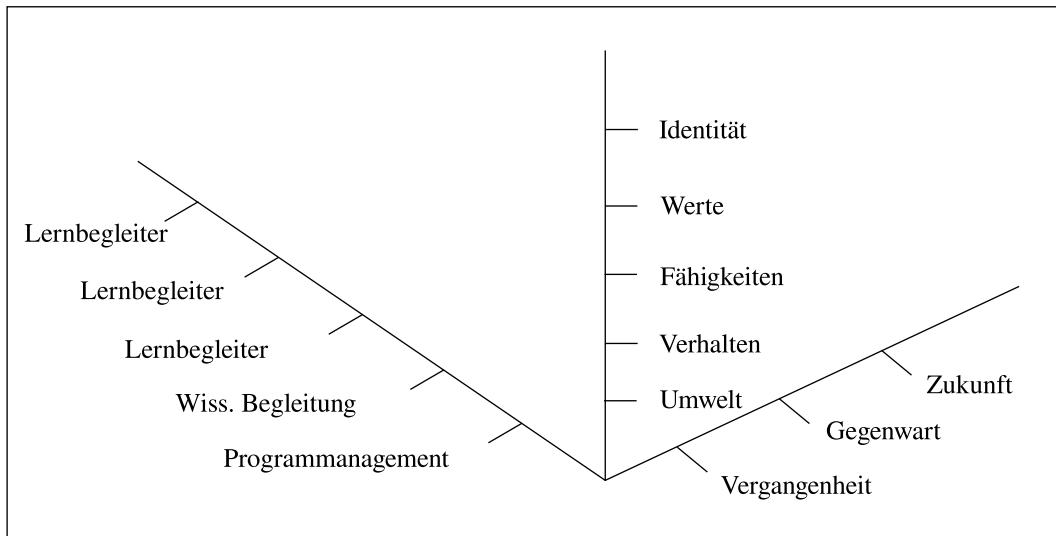
Sowohl für die Anwendung dieses Modells in einem konkreten Teilprojekt als auch in der Reflexion des Wissensgenerierungsprozesses im Projektverbund gilt somit: Jegliches Handeln ist nicht singular auf einer der logischen Ebenen reflektierbar und zu gestalten. Sowohl die Arbeit einer Lernwerkstatt in einer Bildungseinrichtung als auch die Wissenskonstruktion im Projektverbund werden durch die Gesamtheit der jeweils handelnden Personen mit ihrem Verhalten, ihren Fähigkeiten, ihren Werten und ihrem Rollenverständnis bestimmt. Erst im (reflektierten) Zusammenspiel von Umwelt bis zur Identität entsteht ein Handlungskontext, der es möglich macht subjektive Theorien in ihrem Potential für die Wissensgenerierung nutzbar zu machen.

8 Von der Ebene zum Raum – dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“

Die Weiterentwicklung der Ideen Batesons und Dilts` innerhalb des systemischen Denkens und Arbeitens führt zu einer räumlichen Betrachtungsweise. Dabei bilden die logischen Ebenen eine Dimension des Raumes ab, hinzu treten die Zeitperspektive und die Wahrnehmungsperspektive. (Vgl. Übersicht 2)

Übersicht 2

Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ im Projektkontext



Die Zeitperspektive ist im systemischen Herangehen besetzt durch die Positionen: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Um ein zukünftiges Handeln zu entwickeln ist es sinnvoll, die Vergangenheit zu reflektieren und Ressourcen daraus in das gegenwärtige Tun zu übernehmen.

Für unseren Fokus der Mehrperspektivität nutzen wir in erster Linie die Dimension der Wahrnehmungspositionen.

Die Wahrnehmungsperspektiven sind im ursprünglichen Modell, das auf individuelle Lernprozesse abzielte, als Reflexionsebenen des eigenen Ich ausgebildet. Damit ist es möglich, das Selbst in seiner Gesamtheit über die logischen Ebenen (und wenn man will auch in seiner ontogenetischen Entwicklung mittels der Zeitperspektiven) aus verschiedenen Wahrnehmungsblickwinkeln zu betrachten. Die bekanntesten und im systemischen Kontext am häufigsten genutzten Wahrnehmungsperspektiven zur Individualarbeit sind die Positionen : Ich, Du, Meta. Dahinter stehen die jeweilige Selbstwahrnehmung, die angenommene Fremdwahrnehmung und eine Beobachterposition.

Für die Betrachtung von Teams oder Organisationen und die Anwendung auf die Arbeit unseres Projektverbundes adaptieren wir die Methode des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“, indem wir die Wahrnehmungspositionen entsprechend den jeweiligen Akteursebenen modifizieren.

Für die Gestaltung und Entwicklung von Lernkulturen in Bildungseinrichtungen sind dann relevante Wahrnehmungsperspektiven Rollenträger aus den jeweiligen Organisationen. Das können wiederum Individuen sein oder auch aus gleicher Perspektive heraus handelnde Gruppen von Mitarbeitern. Denkbar sind Wahrneh-

mungsperspektiven wie Geschäftsführer, Dozent, Lehrer, Sozialpädagoge, Ausbilder, IT-Mitarbeiter, Verwaltungsmitarbeiter oder auch Führungskräfte, Mitarbeiter, Kunden etc. Die Nutzung des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ in der Gestaltungsarbeit eines Teilprojektes findet sich ausführlich beschrieben im Beitrag von Keiser in dieser Broschüre.

Für den Wissenskonstruktionsprozess im Projektverbund können wir retrospektiv die Wahrnehmungspositionen des Programmmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung und dreier Lernbegleiter definieren. Eine Besonderheit besteht sicher darin, dass ein Lernbegleiter gleichzeitig Schulleiter einer Bildungseinrichtung war und somit in sich bereits unterschiedliche Perspektiven vereinte.

Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ bildet die räumliche Struktur zur Realisierung des epistemologischen Subjektmodells der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Die wissenschaftliche Begleitung beobachtet und evaluiert nicht das Handeln der „Erkenntnisobjekte Lernbegleiter“, sondern alle Beteiligten konstruieren aus ihrer jeweiligen Perspektive, die durch die Wahrnehmungsposition im Projektverbund gekennzeichnet ist, ihre subjektive Theorie zu Personalentwicklung. Damit sind alle gleichzeitig Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt.

Mit dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ steht eine Struktur zur kommunikativen Validierung über die Dialog-Konsens-Methodik hinaus zur Verfügung. (Dilts 2003) Die systemische Betrachtung des Agierens im Projektverbund ermöglicht einen erweiterten Dialog über die Wahrnehmungsperspektiven hinweg. Das Modell des Konzeptionellen Arbeitsraumes dient dazu, komplexe Prozesse der Veränderung in zeitlicher Perspektivität sowie personeller bzw. personengruppenbezogener Perspektivität auf verschiedenen Handlungsebenen wahrnehmbar und gestaltbar zu machen.

Seine Würfelgestalt ermöglicht eine spezifische Betrachtung des Veränderungs- und Lernprozesses. Aktivitäten zur Veränderung von Denk- und Verhaltensweisen lassen sich *kontextuell* darstellen und *konzeptionell* planen. Dabei sind kontextuelle Einordnung und konzeptionelle Planbarkeit zwei Seiten einer Medaille.

In seiner Rolle als Reflexionsmodell bietet der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ ein „Gerüst“ zum Finden von Erklärungsansätzen. Er leitet durch seine Struktur die Wahrnehmung. Somit ermöglicht er es, Zusammenhänge zu erkennen und auch „Lecks“ zu identifizieren. Die Betrachtung von Zuständen, Handlungsweisen oder auch Wirkungen in ihrer Verschränktheit von logischen Ebenen und Wahrnehmungsperspektiven unter Berücksichtigung der Zeitperspektive ermöglicht ein kommuniziertes Gesamtbild, auf dem aufbauend zielgerichtet weiter gearbeitet werden kann.

Die konzeptionelle Qualität liegt in der Planbarkeit von Entwicklungen durch die Identifizierung und systematische wie bewusste Nutzung von Akteursperspektiven und Handlungsebenen.

In seiner räumlichen Dimension stellt der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ eine Erweiterung des Konzepts der logischen Ebenen des Handelns dar. Durch diese systemische Perspektive eignet sich der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ sowohl für eine ganzheitliche Betrachtung des Systems Person als auch für andere Systeme. (Dilts 2000) Wir sehen ihn als einen Möglichkeitsraum zur Wissenskonstruktion in einem Projektverbund. Dabei bildet der Projektverbund mit seinen Beteiligten das System. Für unser Anliegen und in diesem Projektzusammenhang nutzen wir den „Konzeptionellen Arbeitsraum“ zur retrospektiven Gewinnung von Wissen über Projektverläufe. Mit dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ können komplexe dynamische Prozesse beschrieben und erklärt werden. Damit erwies er sich als geeignetes Modell für die Kommunikations- und Handlungsprozesse in unserem Projektverbund.

In der Kommunikation der subjektiven Theorien, die aus den jeweiligen Wahrnehmungsperspektiven der Beteiligten über die logischen Ebenen erhoben wurden, entstand (immer wieder neu) ein gemeinsames Verständnis von Handeln im Projektverbund, das letztlich auch in einem gemeinsamen Konzept der kompetenzorientierten Lerngestaltung mündete.

Dabei geben insbesondere die logischen Ebenen einen Hinweis auf die Reichweite von Veränderungs- und Entwicklungsphasen. So lassen sich je nach den einbezogenen Ebenen

abhelfende,
generative und
evolutionäre Veränderungen unterscheiden³.

Generative Veränderungen erzeugen neue Strukturen, erweitertes Können, Wissen sowie Motivation als Antrieb, Richtung und Erlaubnis. Sie finden wesentlich auf der Ebene der Fähigkeiten und der Werte statt. Generative Veränderungen zeigen sich dabei – wie evolutionäre Veränderungen auch – ebenso im Verhalten und auf der Umweltebene. Ihre Reichweite und damit ihre Nachhaltigkeit und Reproduzierbarkeit wird jedoch durch ihre Verankerung in den Fähigkeiten (einer Person beim individuellen Lernen wie auch einer Institution bei lernenden Organisationen) bestimmt.

Als *abhelfende Veränderungen* dagegen werden Veränderungen bezeichnet, die lediglich auf den Ebenen des Verhaltens und der Umwelt lokalisiert sind. Sie bewegen sich im Rahmen von Reaktionen und Aktionen. Ihre Limitierung liegt in

der nicht vorhandenen Verankerung in höheren logischen Ebenen. Dadurch wirken sie häufig lediglich temporär bzw. individualisiert. In diesem Sinne müssen aus systemischer Sicht viele klassische Organisationsberatungsansätze als abhelfende Veränderungen eingestuft werden insoweit als Unternehmen in erster Linie Expertenwissen einkaufen. Erst in der Verortung des Expertenwissens im System der Organisation, verbunden mit Prozesswissen bei den Akteuren können generative oder auch evolutionäre Entwicklungen stattfinden.

Im Umkehrschluss heißt dies ausdrücklich nicht, dass Lern- und Veränderungsprozesse, die sich auf der Verhaltens- und Umweltebene zeigen oder auch dort beginnen, zwangsläufig abhelfend bleiben müssen. Diese beiden Ebenen stellen in den meisten Veränderungsprozessen die Erscheinungsebene dar, entscheidend bleibt ihre Kongruenz mit Strukturen und Prozessen, Leitlinien und Kulturen und letztlich dem Selbstverständnis.

Evolutionäre Veränderungen beinhalten in jedem Fall Veränderungen auf der Identitätsebene einer Person oder auch einer Institution. Sie gehen einher mit einem Wandel des Selbstverständnisses bzw. der Vision und Mission. Die Irritation des Verständnisses von der eigenen Rolle als Lernbegleiter, wissenschaftlicher Begleiter oder Programmanager und die daraufhin einsetzende Entwicklung dieser Rollenverständnisse in unserem Projektverbund gehört zu diesem Typus von Veränderungen. Dies bedeutet nicht, dass der Prozess auf der Identitätsebene starten muss, er muss diese in seinem Verlauf jedoch jedenfalls erreichen und auf dieser Ebene zu (Weiter-) Entwicklungen führen.

Nach der Ausgangslage, die mit den Anträgen der Beteiligten des Projektverbundes konstruiert wurde, war ein „klassisches“, den Rollenverständnissen angepasstes Arbeiten im Projektverbund zu erwarten. Das bedeutete für unseren Projektverbund, dass die Lernbegleiter ihre Rolle als Berater der Bildungseinrichtungen sowie die damit verbundenen Aufgaben der Information und Sicherung der Transparenz zur wissenschaftlichen Begleitung und zum Programmmanagement wahrnehmen. Die wissenschaftliche Begleitung war darauf eingestellt, die in den Teilprojekten verlaufenden Prozesse zu begleiten, zu moderieren und zu unterstützen sowie die erzielten Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs zu verorten.

Im Verlauf des Projektes kam es bald zu ersten Irritationen. Sie äußerten sich in (anfangs nicht kommunizierten) Erwartungsdifferenzen der Projektbeteiligten an das Rollenverhalten der jeweils anderen Rollenträger. Dies betraf sowohl die Erwartungen an das eigene Handeln („Ich als Lernbegleiter“ als auch an das Handeln anderer („Sie als wissenschaftliche Begleitung“). Aufbauend auf den jeweiligen bisherigen Erfahrungen der Projektbeteiligten mit derartigen Projektverbünden dominierte unausgesprochen und gleichermaßen scheinbar geteilt ein Verständnis von Rollenzuschreibungen, Verantwortlichkeiten und Handlungsrah-

men jedes Rollenträgers, das mit fortschreitender Projektlaufzeit zu Irritationen führte. Wahrnehmbar waren sie auf der Ebene der Umwelt und des Verhaltens. Sie betrafen die Leitung von Arbeitstreffen (wissenschaftliche Begleitung und/oder Programmmanagement), die Teilnahme der Programmmanager an Arbeitstreffen und ihre Involvierung in inhaltliche Thematiken wie auch die Erwartungen von Lernbegleitern und wissenschaftlicher Begleitung zur „Vorgabe“ von Richtlinien durch das Programmmanagement.

Diese Irritationen hatten ihre Quelle zum einen in einem stark inhaltlich involvierten Programmmanagement, das Prozesse und Ergebnisse zwischen den verschiedenen Projektverbünden stark verknüpfte und sich selbst sowohl mit der wissenschaftlichen Begleitung als auch mit den Lernbegleitern in einem Prozess permanenter reflexiver Kommunikation verstand.

Dazu kam, dass der Gegenstand des Projektes – Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen – den Projektverbund vor die Herausforderung der Selbstanwendung stellte. Über selbstorganisiertes Lernen zu reden, forderte geradezu die Möglichkeiten heraus, dies auch selbst zu praktizieren. Die Arbeitstreffen des Projektverbundes wurden von den Beteiligten zunehmend danach bewertet, wie innovativ sie für jeden Einzelnen waren. Dabei kristallisierte sich neben dem Austausch von (Teil-)Projekterfahrungen ein immer stärkeres, vom Programmmanagement forciertes und unterstütztes Interesse an der Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen und Konzepte heraus. Damit hatte der Projektverbund neue Fähigkeiten erworben.

Weitere Ursachen der Irritationen sehen wir in einer offenen, gleichberechtigt agierenden, partizipativ handelnden wissenschaftlichen Begleitung, die nicht den Anspruch auf Alleinvertretung für ein relevantes Theoriegefüge verfolgte, sowie Lernbegleitern, die ihre Tätigkeit nicht allein im praktischen Handeln als Berater von Bildungseinrichtungen verstanden, sondern darüber hinaus fähig, interessiert und bereit waren, ihre Prozesse und Ergebnisse reflexiv zu kommunizieren und im Kreis des Projektverbundes, d. h. mit den Vertretern des Programmmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung und im Kreis aller Lernbegleiter, gemeinsam zu diskutieren. Die genannten Faktoren führten im Projektverlauf zu Irritationen und bargen gleichzeitig Ressourcen für eine qualitativ andere, nicht einseitig an tradierten Rollenerwartungen orientierten Arbeitsweise. Im Projektverlauf wurden derartige Irritationen dann in einem schleifenartigen Prozess immer wieder neu zum Anlass, die unterschiedlichen Erwartungen zu kommunizieren und so zu einem offen miteinander ausgehandelten Verständnis gemeinsamer Arbeit zu gelangen.

Die genannten Sachverhalte führten dazu, dass die wissenschaftliche Begleitung ihr konzeptionelles Vorgehen umstellte und entwickelte. Aus heutiger Sicht geschah dies in drei Phasen:

Phase 1: Unreflektierte „schleichende“ Veränderung im Projektvollzug (auf der Umweltebene). Diese Phase war gekennzeichnet durch den Übergang vom eher „klassischen“ Modell von Analyse und Rückmeldung zu anfangs unstrukturierter, offener, gemeinsam und gleichberechtigt vollzogener Betrachtung und Deutung der Projektprozesse im Kreis von Lernbegleitern, Programmmanagement und wissenschaftlicher Begleitung. Die Phase 1 ist klar als Phase abhelfender Veränderung zu charakterisieren. Die unstrukturierten, unreflektierten und auf Irritation beruhenden Veränderungen in der Deutungsarbeit realisierten sich als Reaktionen auf der Umwelt- und Verhaltensebene. Es wurden noch keine Strukturen des Projektverbundes thematisiert, Rollenverständnisse und Identitäten der Beteiligten blieben weitgehend unhinterfragt.

Phase 2: Aus dieser gelebten Praxis heraus entwickelte sich in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit ein methodisches Vorgehen, das darauf ausgerichtet war, bewusst und strukturiert Räume zu schaffen und die Diskussion zu öffnen. Anlass dafür war die Arbeit an einer geplanten Publikation. Zur Entwicklung des gemeinsamen Verständnisses von bisherigen Projektergebnissen und diese konstituierenden Bedingungen suchte die wissenschaftliche Begleitung nach einer geeigneten Methode. Diese Methode sollte es ermöglichen, die Unterschiede in den subjektiven Vorstellungen der Projektverbundbeteiligten wahrzunehmen und wertzuschätzen und auf ihnen aufbauend in einem Prozess der Kommunikation ein gemeinsames Verständnis neuer Qualität zu konstruieren. Eine Methode, die dies leisten kann, fand die wissenschaftliche Begleitung auf Grund vorheriger Projekterfahrungen in einer Adaptation der Struktur-lege-Technik (Scheele/Groeben 1984); die theoretische Basis für diese Methode ist mit dem Konzept der subjektiven Theorien gelegt. In Phase 2 ging das Handeln mit dem bewussten Rückgriff auf das Methodenwissen der Struktur-lege-Technik und die Anwendung innerhalb der Konstrukt-lege-Technik auf die Fähigkeitsebene über; zusätzlich wurden Fragen nach dem Selbstverständnis, der Herkunftsdisziplin, dem Rollenverständnis innerhalb des Projektverbundes thematisiert und kommuniziert. Dies betrachten wir als eine generative Veränderung des Projektverbundes.

Phase 3: Zu Projektende gerieten die zusammenfassenden, verallgemeinernden Aufgaben verstärkt in das Blickfeld des Projektverbundes. Damit einher gingen Fragen danach, wie die gemeinsamen Ergebnisse genau entstanden sind. Wir wendeten den Blick auf eine Metadiskussion um die Art und Weise der Projektprozesse (Identitätsebene). Im Zuge dieser Überlegungen schien vor dem Hintergrund systemischer Betrachtung ein weiteres Konstrukt zur Erklärung des Handelns im Projektverbund auf: der „Konzeptionelle Arbeitsraum“. Dieses Konstrukt wurde zeitgleich von einer Lernbegleiterin als Erklärungshintergrund für Gestaltungshandeln in ihrem Teilprojekt und von der wissenschaftlichen Begleitung als Reflexions- und Handlungsrahmen für Personalentwicklungsprozesse wahrgenommen und fortan modellhaft gedacht.

9 Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“: Einsatzmöglichkeiten

Die Ergebnisse des Gestaltungsprojektes liegen auf verschiedenen Ebenen: In den Bildungseinrichtungen wurden neue Lösungen und Modelle für selbstorganisiertes Lernen erprobt, entwickelt und organisational umgesetzt. In der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Lernbegleitern sind in den Teilprojekten Beratungskonzepte entstanden, überprüft, modifiziert und in der Beratungspraxis realisiert worden. Im Projektverbund ist das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004, Fischer/Duell 2003) entstanden. Alle vorliegenden Ergebnisse sind dabei durch verschiedene Perspektiven beeinflusst. Mit dem gemeinsam konstruierten Wissen gehen die Beteiligten auch in unterschiedlicher Weise um: Die Weiterbildner nutzen das selbstorganisierte Lernen sowohl für die individuelle Professionalitätsentwicklung als auch in Form einrichtungsgebundener Professionalisierung (Schicke 2005) im Rahmen von Organisationsentwicklung. Lernbegleiter professionalisieren ihr Beratungsverständnis und ihre Beratungskonzepte; so ist am Schulzentrum Silberburg das Beratungskonzept EPOS entwickelt und erprobt worden, das nun als ein neues Geschäftsfeld zur Beratung anderer Organisationen eingesetzt wird. Die wissenschaftliche Begleitung stellt das erarbeitete Konzept in den Theoriekontext zu arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung. Das Programmmanagement erprobt und entwickelt im und mit dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ einen spezifischen Typus der Gestaltung und Begleitung von Forschungsprogrammen (siehe den Beitrag von Gudrun Aulerich in diesem Band).

Mit der Anwendung des Modells des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ auf das Projekthandeln fügen wir den Ergebnisebenen eine weitere hinzu. Mit einem in dieser Weise adaptierten und genutzten Konzeptionellen Arbeitsraum liegt ein Reflexions- und Gestaltungsrahmen für die Entwicklung neuer Lernkulturen vor.

In seinem Modellcharakter ist er grundlegend geeignet zur Gestaltung koproduktiver Praxen. Je nachdem, welche Akteure in den jeweiligen Praxiskontexten handeln, kann der Konzeptionelle Arbeitsraum genutzt werden

- als Reflexions- und Gestaltungsinstrument für Lernende innerhalb des selbstorganisierten Lernens,
- als Entwicklungsinstrument für Veränderungsprozesse in lernenden Organisationen,
- als systemisches Beratungsdesign für Lern- und Organisationsberater,
- als Forschungs- und Gestaltungsdesign im Rahmen eines (selbstorganisativen) Forschungs- und Programmmanagements).

Anmerkungen

- ¹ Damit bezeichnet Laucken Individualtheorien einzelner Personen oder Personengruppen.
- ² Der Begriff des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ ist relativ neu und in der Literatur als solcher bisher nicht beschrieben. Wir nutzen ihn in Anlehnung an Diskussionen mit Heinrich Dreesen vom NIK e.V. Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ ist ein modellhafter Reflexions- und Gestaltungsraum mit den drei Dimensionen Wahrnehmungsperspektiven, logische Ebenen und Zeitperspektiven. Im Rahmen der NLP-Literatur ist dieser Ansatz als System-Matrix (Dilts) und SOAR-Modell (Dilts) bekannt. O'Connor und Seymour beschreiben den Konzeptionellen Arbeitsraum als Vereinigtes Feld, das aus den Konzepten der neurologischen Ebenen, der Zeit und der Wahrnehmungspositionen besteht. Das vereinigte Feld ermöglicht es zu identifizieren, welche Elemente (des Feldes) große Wichtigkeit haben, welche fehlen oder zu schwach ausgeprägt sind.
- ³ Mit dieser Unterscheidung folgen wir einem Studienmaterial des NIK e.V.

Literatur

Aulerich, G.; Fischer, E.; Hinz, H.; Keiser, S.; Schicke, H. (2004) Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen (hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin.

Bateson, G. (2001): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.

Dilts, R. B. (1991): Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit. Paderborn.

Dilts, R. B. (2003): Strukturen subjektiver Erfahrung. Paderborn.

Dilts, R. B. (2000): Kommunikation in Gruppen und Teams. Paderborn.

Duell, W.; Fischer, E.; Jasper, G.; Milszus, W.; Rohwedder, A. (1997): Beschreibung der Konstrukt-Lege-Technik (KLT). In: Stieler-Lorenz, Brigitte (Hrsg.): Mensch und Qualität: qualitätsförderliche Reorganisation im turbulenten Umfeld. Zürich, Stuttgart.

Fischer, E.; Duell, W. (2003): Wenn Arbeit Lernen ist... „Qualifizierende Arbeitsgestaltung“ als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert; in: ABWF (Hrsg.): QUEM-Bulletin, Heft 6, Berlin; S. 7–10.

Groeben, N. & Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.

Groebe, N. & Scheele, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Forum Qualitative Sozialforschung. Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> (Zugriff 6.9.2005)

Hinz, H.(2004): Teilprojekt Schulzentrum/Akademie Silberburg. Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbstorganisiertes und kooperatives Lernen. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen (hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin.

Keiser, S. (2004): Teilprojekt IMT. Kompetenzentwicklung in fremd- und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen (hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations- Entwicklungs-Management. Berlin.

Kelly, G. A. (1955): The psychology of personal constructs. New York.

Laucken, U.. (1973): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart.

Metzinger, T. (1998): Anthropologie und Kognitionswissenschaft. In : Gold, P., Engel, A. (Hrsg.) Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften. Farnkfurt/Main.

Scheele, B. & Groeben, N. (1984):Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim, Basel.

Schicke, H. (2004): Teilprojekt FrauenComputerZentrumBerlin. Kompetenzentwicklung als Prozess selbstorganisierten Lernens. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen (hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations- Entwicklungs-Management. Berlin.

Schicke, H. (2005): Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des FrauenComputerZentrumBerlin. Abschlussbericht QUEM, unveröffentlicht.

Schmidt-Tanger,M. (1998): Veränderungscoaching: Kompetent verändern. NLP im Changemanagement, im Einzel- und Teamcoaching. Paderborn.

Siebert, H. (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Neuwied, Kriftel.

Stangl, W. (1989): Das neue Paradigma der Psychologie: Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden.

Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als arbeitsintegrierte und prozessorientierte Kompetenzentwicklung

Sarina Keiser

Kurzcharakteristik der Bedingungen

In diesem Teilprojekt wurden im gesamten Projektzeitraum drei Weiterbildungseinrichtungen mit unterschiedlicher Laufzeit durch eine externe Lernbegleiterin bei ihren Personalentwicklungsvorhaben unterstützt. Da die Gestaltungsprozesse sowie die wirtschaftlichen Entwicklungen in den Organisationen nicht in jedem Fall „Erfolgsgeschichten“ sind, werden die Weiterbildungseinrichtungen dieses Teilprojekts zwar ausführlich charakterisiert, aber nicht namentlich benannt.

Gemeinsam war allen drei Weiterbildungseinrichtungen, dass zu Projektbeginn jeweils über 90 Prozent der Bildungsmaßnahmen durch die regionalen Arbeitsämter und durch Fördermittel aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert wurden. Nur ca. 10 Prozent der Maßnahmen wurden im Bereich der freien Wirtschaft durchgeführt.

Ebenfalls gemeinsam war allen drei Einrichtungen, dass alle Mitarbeiter in Weiterbildungs- und Dozententätigkeiten über eine Hochschulqualifikation verfügten, davon jedoch nur etwa ein fünftel einen pädagogischen Abschluss bzw. eine pädagogische Weiterbildung absolviert hatte. Alle Einrichtungen realisierten einen Großteil der Weiterbildungstätigkeit über freie Mitarbeiter/ Dozenten.

Die allgemeine Zielstellung im Rahmen des Teilprojektes bestand für alle drei Weiterbildungseinrichtungen in der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter und Dozenten durch Unterstützung und Begleitung selbst organisierten Lernens sowie die Entwicklung und Gestaltung neuer Lernarrangements im Rahmen je institutsspezifischer Ziel- und Aufgabenstellungen. Übergreifende inhaltliche Felder waren dabei:

- Entwicklung und Erschließung neuer Geschäftsfelder,
- Produkt- und Programmentwicklung,
- Verbesserung der Kundenorientierung in der Weiterbildung,
- Teamentwicklung als Erfolgsfaktor in der Projektarbeit,
- Prozessoptimierung in der Weiterbildung,
- Entwicklung konstruktivistischer Lehr- und Lernkonzepte sowie -methoden.

Weiterbildungseinrichtung A

Diese Weiterbildungseinrichtung ist eine kleine private GmbH und wurde im Rahmen des Projektverbundes zwei Jahre gefördert und unterstützt. Das Institut arbeitet seit 1996 erfolgreich im Weiterbildungsmarkt. Das Angebotsprofil der Einrichtung umfasst vor allem folgende Berei-

che: Managementausbildung, kaufmännische und bürowirtschaftliche Fortbildungen (z. B. Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien), branchenspezifische Fortbildungen (z. B. Messe-, Tagungs- und Kongresswirtschaft), Ausbildung und Dienstleistungen im Bereich Hauswirtschaft/Hausmanagement, Weiterbildungen für spezielle soziale Gruppen (Akademiker, Rehabilitanden, Alleinerziehende, Jugendliche) sowie Projekte zur Vermittlung von Arbeitsuchenden in den Arbeitsmarkt (Job Center). Die Einrichtung arbeitet mit wenigen fest angestellten Mitarbeitern und realisiert ca. 90 Prozent der gesamten Weiterbildungstätigkeit über freie Dozenten und Mitarbeiter.

Das Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung

Das Projekt basierte auf der Initiative der Geschäftsführerin, die sich gemeinsam mit der externen Lernbegleiterin an der Ausschreibung im Rahmen des Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ beteiligte.

Im Förderzeitraum gehörten zum Institut zwei Bildungsstätten mit einer Kapazität von ca. 350 Weiterbildungsplätzen sowie eine Vermittlungsagentur für haushaltsnahe Dienstleistungen. Während des Gestaltungsprojektes beschäftigte das Institut insgesamt zwölf angestellte Mitarbeiter und Führungskräfte: die Geschäftsführerin, fünf Projektleiter, die zugleich auch als Dozenten tätig waren, zwei Mitarbeiter im administrativen Bereich sowie vier Mitarbeiter der Vermittlungsagentur.

Als Führungs- und Organisationsprinzip im Weiterbildungsprozess wurde im Institut das Projektleiter-Prinzip favorisiert. Das Aufgabenspektrum der Projektleiter war sehr breit und reichte von der Lehrgangsplanung und -koordination über Teilnehmerakquise und Dozentenkontakte bis zur Teilnehmerbetreuung und -beratung. Daraus wiederum resultierten eine hohe „Multi“-Verantwortlichkeit sowie hohe Anforderungen an die fachlichen, sozialen und Führungskompetenzen der Projektleiter zur Realisierung dieser Aufgaben. Diese Anforderungen an die Projektleiter begründeten auch den Handlungsbedarf im Gestaltungsprojekt.

Entwicklungsaufgaben

Das Projektziel und die Gestaltungsaufgabe bestand in der Entwicklung und Realisierung von neuen Weiterbildungsprodukten in den Dienstleistungsbranchen Multimedia und Hausmanagement. Als Handlungsfelder wurden dazu folgende Punkte formuliert:

- Analyse realer Prozesse der neuen Märkte und Ableiten der daraus resultierenden Lehr-/Lernanforderungen,
- entwicklungsorientierte Verknüpfung neuer Lehr-/Lernanforderungen mit vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen der Kursteilnehmer,
- kreatives Neuschaffen von Lehr-/Lerninhalten und Adaptieren von klassischen Lehr-/Lerninhalten auf neue Situationen bzw. Anforderungen,
- kooperatives Miteinander der Weiterbildner zwischen den Bereichen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung,
- Kompetenzentwicklung der Weiterbildner in den Bereichen soziale und Methoden- sowie Persönlichkeitskompetenzen.

Beteiligte

In das Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung waren die fünf angestellten Projektleiter sowie die Geschäftsführerin einbezogen. Freie Dozenten wurden nach Vereinbarung mit der Geschäftsführung nicht in das Projekt einbezogen.

Externe Lernbegleitung und interne Verantwortlichkeiten

Das Gestaltungsprojekt wurde durch eine geförderte externe Lernbegleitung und Beratung unterstützt. Die erste Ansprechpartnerin im Unternehmen war die Geschäftsführerin selbst. Später wurde eine Projektleiterin von der Geschäftsführerin zur internen Projektmanagerin und damit ersten Ansprechpartnerin benannt und für die interne Projektabwicklung verantwortlich gemacht. Alle Entscheidungen über das Vorgehen und Maßnahmen wurden seitens der Geschäftsführung getroffen. Terminabstimmungen erfolgten gemeinsam bzw. individuell mit den jeweiligen Mitarbeitern.

Lernarchitektur

Die Lernarchitektur als das „Gerüst“ von Aktivitäten, Vorgehensweisen, Strukturen und Formen der Personalentwicklung im Gestaltungsprozess wurde von der externen Lernbegleitung vorgeschlagen und mit der Geschäftsführung sowie den Projektleitern diskutiert, ggf. verändert und gemeinsam vereinbart.

Folgende Aktivitäten wurden im Projektverlauf realisiert:

- Arbeitstreffen zwischen der externen Lernbegleiterin, der Geschäftsführerin und später der Projektmanagerin zur Reflexion der Projektfortschritte und aktueller Handlungsanforderungen,
- Projektleitertreffen mit der Geschäftsführung und der externen Lernbegleitung zur Bearbeitung ausgewählter Themen sowie zur Reflexion der Projektfortschritte und aktueller Handlungsanforderungen,
- Mitarbeiterinterviews durch die externe Lernbegleitung zur Erstellung eines Ressourcenprofils der Organisation und der Mitarbeiter,
- teilnehmende Beobachtung und individuelles Feedback für die Projektleiter durch die externe Lernbegleiterin, insbesondere zum Schwerpunkt effektives Arbeiten und Zeitmanagement,
- Qualifizierungs-Seminare zu Themen wie Kundenorientierung in der Weiterbildung, teilnehmer- und ergebnisorientierte Kommunikation und Gesprächsführung, verändertes Rollenverständnis von Lehrer und Lerner.

Wirksamkeit und Nutzendimensionen

Seitens der externen Lernbegleiterin wird eingeschätzt, dass Effekte und Nutzenaspekte aus dem Gestaltungsprojekt vor allem auf der Ebene des individuellen Wissenserwerbs und der individuellen Kompetenzentwicklung bei den Projektleitern zum Tragen kommen. Für den Weiterbildungsprozess als Dienstleistung wurden neue Angebote/ Konzepte und Lernarrangements entwickelt, die die Lernenden stärker als Subjekt ihres Lernens verstehen.

Diese Weiterbildungseinrichtung wurde nicht in die Projektverlängerung einbezogen.

Die Weiterbildungseinrichtung B

Diese Weiterbildungseinrichtung ist seit 1990 tätig und arbeitet ebenfalls fast ausschließlich im geförderten Bereich. Zum Angebot dieser Einrichtung gehören die berufliche Ausbildung, Fort- und Weiterbildungen in folgenden Schwerpunkten/Branchen: Bau inkl. Energieberatung und CAD, Facility Management inkl. Schutz und Sicherheit, Tourismus inkl. Sprachen, Informa-

tions- und Kommunikationstechnologie/Multimedia; Heilpädagogische Zusatzqualifikation für Erzieher sowie Profiling-Maßnahmen.

Das Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung

Zu Projektbeginn arbeitete die Einrichtung in Form einer kleinen Aktiengesellschaft und gehörte zu einer Holding, die mehrere Bildungsanbieter in den neuen Bundesländern umfasste. Die Weiterbildungseinrichtung B verfügte über vier Bildungsstätten an den Standorten Dresden, Freital, Niedergurig und Leipzig mit insgesamt 30 fest angestellten Mitarbeitern, davon 17 Dozenten und 13 Mitarbeiter im administrativen Bereich, incl. Vertrieb und Teilnehmerbetreuung. Wenige Monate vor Projektstart wurde durch den Vorstand eine flache Matrix-Organisationsstruktur im Institut eingeführt, die mit neuen Handlungsanforderungen und Zuständigkeiten für Führungskräfte wie Mitarbeiter verbunden war und die es im Alltagsprozess noch zu beleben und zu gestalten galt. Entsprechend dieser Strukturveränderung gehörten sechs Personen zum Führungskreis der Organisation: der Vorstand, der Vertriebsleiter, drei Bildungsstättenleiter sowie eine Programm-Managerin. Die Bildungsmaßnahmen wurden zu etwa 30 Prozent durch angestellte und zu 70 Prozent durch freie Dozenten abgedeckt. Zum Zeitpunkt des Projektstarts wurden im Institut bereits einige innovative Konzepte, die selbst organisiertes Lernen befördern und unterstützen sollten, angewendet und erprobt. Das waren z. B. ein spezielles Eingliederungskonzept für schwervermittelbare Zielgruppen, ein Teamkonzept zur Verbesserung der teilnehmerorientierten Bildungsarbeit mit dem Ansatz einer kontinuierlichen kursbegleitenden Reflexion in Bezug auf Lernfortschritte sowie ein Konzept zum multimedialen Selbstlernen mit Lernbegleitung.

Auf dieser Grundlage ging die Initiative zum Projektantrag „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ vom Vorstand der Weiterbildungseinrichtung aus und in der Person des Vorstandes hatte das Gestaltungsprojekt einen starken Promotor. Das Projekt erhielt im Unternehmen den Titel „MOTIV-Lernen. Mitarbeiter und Management lernen in ihrer Organisation und im Team Innovation und Veränderung erfolgreich zu gestalten.“.

Nach reichlich zwei Jahren Projektlaufzeit wurden durch die Holding in der Einrichtung gravierende personelle und strukturelle Veränderungen vollzogen, die sich bis zum Projektende fortsetzten und den gesamten Entwicklungs- und Gestaltungsprozess sowie dessen Ergebnisse im Teilprojekt erheblich beeinflussten. Diese Veränderungen waren in erste Linie ein Wechsel an der Führungsspitze und damit eine strategische Neuausrichtung der Organisationsentwicklung. In Folge dessen sowie als Reaktion auf wirtschaftliche Auswirkungen der arbeitsmarktpolitischen Reformen erfolgte in mehreren Schritten ein erheblicher Personalabbau auf acht angestellte Mitarbeiter sowie eine strukturelle Neugestaltung verbunden mit der Entwicklung neuer Geschäftsfelder. Die Unternehmensform wurde in eine GmbH umgewandelt.

Entwicklungsaufgaben

In der Organisation B waren im Projektantrag ausgehend von den veränderten bzw. antizipierten künftigen Anforderungen des Weiterbildungsmarktes folgende vier Zielstellungen formuliert:

- nachhaltige Entwicklung einer selbst gesteuerten und selbstreflexiven Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter entsprechend der veränderter Anforderungen des Marktes,
- Ablauf- und Prozessoptimierung im Weiterbildungsprozess sowie in der Produktentwicklung,

- Verbesserung der Interaktionsgestaltung im Weiterbildungsprozess zwischen allen Beteiligten,
- kunden-/teilnehmerorientierte Weiterbildungsgestaltung (z. B. teilnehmerorientierte Didaktik; veränderte Rollengestaltung; Produktentwicklung).

Konkrete Entwicklungsaufgaben, an die diese allgemein formulierten Ziele und Anforderungen geknüpft werden konnten, wurden erst im Projektverlauf vereinbart. Das waren zum Beispiel die Entwicklung einer Modul-Datenbank, die den oben genannten Anforderungen gerecht werden sollte, sowie die Entwicklung und Realisierung eines neuen Kursangebots als Lern- und Modellprojekt sowie die Neugestaltung der Angebotserstellung und Produktentwicklung.

In der zweiten Projekthälfte wurde ganz bewusst durch alle Beteiligten eine gemeinsame Zielkorrektur vorgenommen, die „zwangsläufig“ aus den gravierenden Veränderungen in der Organisations- und Personalstruktur der Einrichtung resultierte. Dabei war es allen Beteiligten (Geschäftsführung, Mitarbeiter und externe Lernbegleiterin) wichtig, dass die Ziele der Institutssituation – entsprechend der kapazitativen Rahmenbedingungen und der aktuellen Handlungserfordernisse – angemessen waren. Folgende Vorhaben wurden für die zweite Projektphase formuliert:

Das Projekt sollte einen Beitrag leisten, Unsicherheiten und Verstörungen im Veränderungsprozess der Organisation „aufzufangen“ und die Mitarbeiter zu einem neuen Aufbruch zu motivieren und wieder eine organisationale Identität zu entwickeln. Dabei war es wichtig, die bereits erreichten Fortschritte in Bezug auf selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und Lernkulturwandel aus der bisherigen Projektarbeit nicht wieder zu verlieren.

Ein weiteres Ziel bestand darin, die neue Struktur der Organisation möglichst schnell mit Leben zu erfüllen und die Handlungsfähigkeit wie Ergebnisorientierung der Mitarbeiter in ihren neuen Funktions- und Verantwortungsbereichen mit Hilfe und auf der Basis von selbst organisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung zu stärken.

Ein drittes Ziel – verbunden auch mit der Existenzsicherung der Organisation – bestand in der Entwicklung neuer Geschäftsfelder und neuer Weiterbildungsangebote.

Wie den konkreten Formulierungen zu entnehmen ist, behielt das strategische Ziel der Personalentwicklung durch selbst organisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung in dieser Organisation bis zum Projektende seine handlungsleitende Bedeutung.

Beteiligte

Das Projekt startete auf der Basis einer Vereinbarung im Führungskreis mit einer verpflichtenden Teilnahme aller angestellten Weiterbildner/ Dozenten an den Projektmaßnahmen. Den freien Mitarbeitern wurde eine Teilnahme angeboten, einige nahmen das Angebot wahr. Im Projektverlauf, insbesondere mit der Initiierung und Gestaltung der konkreten Entwicklungsaufgaben (Projektgruppe SOL, Modellprojekt der Kursgestaltung, Lernwerkstatt „Didaktik/Methodik“) erfolgte die Projektbeteiligung zunehmend auf der Grundlage einer freiwilligen Teilnahme und persönlicher Interessen der Mitarbeiter.

Externe Lernbegleitung und interne Verantwortlichkeiten

In dieser Weiterbildungseinrichtung wurde mit der Projektmanagerin von Beginn an eine interne Projektleiterin benannt, mit der die externe Lernbegleiterin sehr eng zusammen arbeitete.

Lernarchitektur

Die Lernarchitektur wurde in dieser Einrichtung mit allen Beteiligten in einem iterativen Prozess erarbeitet. Das heißt, es gab zu Projektbeginn keinen Maßnahmenplan, sondern das WAS an Maßnahmen und Aktivitäten wurde im Projektverlauf mit allen Beteiligten jeweils konkret Prozess bezogen sowie an konkreten Situationen und Bedarfen orientiert, ausgehandelt und vereinbart. Diese Vereinbarungen wurden im Kontext regelmäßiger „Reflexionsschleifen“ zumeist im Zusammenhang mit bzw. in Auswertung von durchgeführten Maßnahmen und deren Ergebnissen entwickelt und geschlossen. Es gab nur eine „festgeschriebene“ Maßnahme: regelmäßige Reflexionstreffen zum Projektverlauf und den Ergebnissen im Führungskreis. Die im Folgenden genannten Beispiele der Lernarchitektur sind Ergebnis des iterativen Prozesses (vgl. auch Keiser 2004; S. 59f.):

- Mitarbeitergespräche durch die externe Lernbegleitung zur persönlichen Zielfindung der Weiterbildner im Gestaltungsprojekt,
- Qualifizierungs-Workshops zu unterschiedlichen Themen wie soziale Wahrnehmung und Kompetenz, Rolle der Kommunikation und Teamarbeit in der Weiterbildung,
- arbeitsintegrierte Projektgruppen,
- Supervision und Coaching für einzelne Mitarbeiter.

Wirksamkeit und Nutzendimensionen

Neben einer Kompetenzentwicklung auf der individuellen Ebene der Mitarbeiter wurden in dieser Einrichtung Wissen vergemeinschaftet, Materialien erstellt und Instrumente zur Nachnutzung entwickelt (z. B. Moduldatenbank; Methoden-Pool, Materialien zur Didaktik und Methodik neuer Lernformen). Bezogen auf die Lernkultur der Organisation wurde seitens der Mitarbeiter selbst ein Paradigmen-Wechsel zu mehr Teilnehmerorientierung und Selbstverantwortung festgestellt. Nicht zuletzt halfen die Erfahrungen und Ergebnisse aus der ersten Projektphase im schwierigen Prozess der Umstrukturierung und Neubestimmung der Organisation.

Die Weiterbildungseinrichtung C

Diese Weiterbildungseinrichtung existiert leider inzwischen nicht mehr. Sie wurde 1991 als GmbH gegründet und war bis zum Sommer 2004 mit vier angestellten Mitarbeitern und einem festen Stamm von freien Weiterbildern im Weiterbildungsmarkt tätig. Die Hauptgeschäftsfelder des Instituts lagen im geförderten Bereich von Maßnahmen der Agentur für Arbeit und ESF-Projekten: Weiterbildungen für Behinderte/Hörgeschädigte im kaufmännischen und bürowirtschaftlichen Bereich, Aus- und Fortbildung sowie Potenzialanalysen für Call-Center-Agents sowie Maßnahmen für spezielle Zielgruppen wie arbeitslose Akademiker und Jugendliche. Trotz innovativer Dienstleistungsangebote und einer vertraglich guten Auftragslage konnte diese Weiterbildungseinrichtung die Auswirkungen der Hartz-Reformen nicht „abpuffern“ und musste im Sommer 2004 Insolvenz anmelden.

Das Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung

Im Sommer 2003 hatte der ausgeschiedene Vorstand der Weiterbildungseinrichtung B diese Organisation als geschäftsführender Gesellschafter übernommen und wollte in dieser ebenfalls eine auf SOL und Kompetenzentwicklung orientierte Lernkultur- und Personalentwicklung anstoßen und einen Gestaltungsprozess mit den Mitarbeitern initiieren. So wurde diese Einrichtung in

Abprache mit dem QUEM-Programmanagement und der externen Lernbegleiterin in das Teilprojekt integriert.

Entwicklungsaufgaben

In Weiterbildungseinrichtung wurden zu Projektbeginn gemeinsam mit der Geschäftsführung und allen Mitarbeitern zwei Ziele für den Gestaltungsprozess formuliert:

- die Entwicklung und Gestaltung einer auf selbst organisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung orientierten Lernkultur im Kontext des Wechsels der Geschäftsführung und einer zum Teil neuen strategischen Ausrichtung der Organisation und
- die Konzipierung und Einführung von SOL-Kompetenz-Zentren als innovatives Weiterbildungsangebot und neues Lernarrangement.

Beteiligte

Da diese Einrichtung mit vier angestellten Mitarbeitern sehr klein war, waren alle aktiv im Projekt beteiligt.

Externe Lernbegleitung und interne Verantwortlichkeiten

Auch in dieser Einrichtung war der Geschäftsführer der Promotor der Projektarbeit. Aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl erfolgte die Zusammenarbeit zwischen der externen Lernbegleitung und den Mitarbeitern auf kurzem und direktem Weg und war sehr kooperativ.

Lernarchitektur

Die Lernarchitektur in dieser Weiterbildungseinrichtung war stark in den Arbeitsprozess integriert. Die Maßnahmen und Aktionen wurden ebenfalls gemeinsam und iterativ vereinbart. So nahm die externe Lernbegleiterin teilweise an den Teamsitzungen teil, um Reflexions- und Lernprozesse in Bezug auf die Weiterbildungsangebote und -gestaltung zu unterstützen. Die Entwicklung des SOL-Kompetenz-Zentrums wurde als Projekt aufgelegt und gemeinsam realisiert – mit entsprechender Aufgabenverteilung und regelmäßigen Projekttreffen. Zu ausgewählten Weiterbildungsmaßnahmen und für einige Mitarbeiter erfolgte Supervision und Coaching.

Wirksamkeit und Nutzendimensionen

Da diese Einrichtung leider Insolvenz anmelden musste, ist auch hier die Wirksamkeit des Projektes weitestgehend auf die individuelle Ebene der Mitarbeiter beschränkt.

Seit den neunziger Jahren sind Themen, die sich um „lebenslanges Lernen“, „selbstorganisiertes Lernen“, „berufliche Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“ ranken, allgegenwärtig – sowohl in politischen und wissenschaftlichen Debatten als auch in der Praxis von Weiterbildung und Personalentwicklung. Den Hintergrund dafür bilden gravierende sozio-ökonomische Veränderungsprozesse, die den Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft flankieren und deren Bewältigung nur auf Basis einer neuen Grundlage für die Organisation von und die Teilhabe an Lernprozessen und beruflicher Weiterbildung gelingen kann (Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2004, Siebert 2001). Daraus ergeben sich einerseits neue Anforderungen an ein lebenslanges bzw. lebensbegleitendes sowie an ein zuneh-

mend selbstorganisiertes Lernen von Personen und Organisationen als handelnde Akteure. Andererseits sind damit neue Herausforderungen an eine Professionalisierung von Unterstützungssystemen wie Weiterbildung und Personalentwicklung verbunden (Heid 2000, Herold/Landherr 2001). Unter dem Titel „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht“ kritisierten Staudt und Kriegesmann bereits 1999 und 2002, dass Weiterbildung in den „klassischen“ Formen von Wissensvermittlung, Erfahrungsaustausch und Training den neuen Ansprüchen an Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen nicht gerecht wird.

An dieser Kritik setzten die Gestaltungsprojekte des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ an. Über den Fokus der Personalentwicklung sollten Weiterbildner als Mitarbeiter von Weiterbildungsorganisationen befähigt werden bzw. sich selbst befähigen, den neuen Anforderungen¹ durch eigene Kompetenzentwicklung gerecht zu werden und darüber auch den Weiterbildungsprozess in ihren Organisationen entsprechend zu verändern und neu zu gestalten. Dabei ging es nicht nur um die Befähigung zur Entwicklung neuer Lerndienstleistungen und Anwendung neuer Lehr-/Lernmethoden, sondern auch um eine Veränderung von Lernkultur und Identitätsaspekten. So erschien es hilfreich, den Prozess der Personalentwicklung von Weiterbildnern mit dem Fokus auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen als „Selbstanwendung“ arbeitsintegriert, das heißt an authentische Entwicklungsaufgaben gebunden, in den Weiterbildungseinrichtungen zu gestalten und erlebbar zu machen.

Im Folgenden werden aus Sicht der externen Lernbegleiterin/Personalentwicklerin die konzeptionellen Implikationen, genutzte Modelle und Vorgehensweisen sowie Erkenntnisse aus einem Teilprojekt zur Gestaltung kompetenzorientierter Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen beschrieben und diskutiert.

1 Personalentwicklung als Veränderungsprozess

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Definitionen der Personalentwicklung, die die Reichweite von Personalentwicklung sowohl bezogen auf die personalen Entwicklungsaspekte der Mitarbeiter als auch der unternehmerischen Zielstellungen durchaus unterschiedlich bestimmen (Becker 1993, Neuberger 1994).

Personalentwicklung im engeren Sinne wird häufig in erster Linie an Wissensvermittlung und Verhaltensänderungen durch Bildungsmaßnahmen, Fort- und Weiterbildung bis hin zu Trainingsprogrammen geknüpft. Diese Art von Personalentwicklung geht zumeist von einem „Soll-Ist-Defizit“ zwischen (zukünftigen) Anforderungen an Mitarbeiter und vorhandenen Mitarbeiterqualifikationen bzw.

-potenzialen aus. In einem solchen Verständnis ist Personalentwicklung „Krisenintervention“ oder „Nachhilfeunterricht“, wenn festgestellte Qualifikationsdefizite bei Mitarbeitern möglichst rasch ausgeglichen werden müssen, bzw. „Weihnachtsmann“, wenn Mitarbeiter anhand allgemeiner betrieblicher Bildungskataloge Weiterbildungswünsche realisieren können (Stiefel 1991, S. 5, Sattelberger 1995, S. 25).

Personalentwicklung als „strategischer Erfolgsfaktor“ und „Forum unternehmerischen Handelns“ (Sattelberger 1995, S. 25) ist dagegen als ganzheitliches Entwicklungsprogramm bzw. -konzept angelegt und umfasst neben der ganzheitlichen personalen Förderung und Kompetenzentwicklung auch das organisationale Lernen im Unternehmen (vgl. auch Becker 1993, S. 24f.).

Dieses weite Verständnis der Personalentwicklung bildete die Basis des gestalterischen Vorgehens im hier beschriebenen Projektkontext der Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

1.1 Personalentwicklung: Begriffsklärung und Konzepte

Personalentwicklung findet als traditionelles Teilgebiet des Personalwesens und Personalmanagements entsprechende Beachtung vor allem in der betriebswirtschaftlichen Literatur (Olesch 1997, Berthel/Becker 2003, Jung 2003).² Mit Personalentwicklung werden i. d. R. systematisch und oft langfristig angelegte Maßnahmen bezeichnet, mit denen die Qualifikation der Mitarbeiter zur Erfüllung derzeitiger oder zur Vorbereitung auf neue Aufgaben und Anforderungen gestärkt oder verbessert werden sollen. Neben der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten steht im Mittelpunkt der Personalentwicklung häufig die Förderung der Bereitschaft der Mitarbeiter, auf neue fachliche, soziale oder andere Herausforderungen im Unternehmen oder am Arbeitsplatz flexibel zu reagieren. Ausgangspunkt der Personalentwicklung muss die Frage sein, ob und wo im Unternehmen heute oder in Zukunft Ungleichgewichte zwischen Qualifikationsanforderungen einerseits und Qualifikationsprofilen sowie Bedürfnissen der Mitarbeiter andererseits vorhanden sind bzw. sein werden (Büdenbender/Strutz 2003, S. 262f.). Zielsetzung der Personalentwicklung ist hier die „Qualifikation nach Maß“, d. h. man versucht, gegenwärtige oder künftige Arbeitsplatzanforderungen und Qualifikationen der Mitarbeiter möglichst in Einklang zu bringen (Jung 2003, S. 244). Neuberger (1994) bezieht dabei Personalentwicklung vorrangig darauf, durch (Weiter-)Bildung sowie Anpassungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse „aus Personen Personal zu machen“ und definiert Personalentwicklung „als die Anpassung des gestalteten Arbeitsvermögens (Personal) an die sich ändernden Arbeitsbedingungen“ (Neuberger 1994, S. 14).

Für die Zielstellungen und den Fokus im vorliegenden Gestaltungsprojekt – nämlich Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen – erschien ein solches vordergründig betriebswirtschaftliches und enges Verständnis von Personalentwicklung von Anfang an als nicht ausreichend.

Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen kann nur darüber realisiert werden, dass sich Mitarbeiter aktiv mit komplexen, unbestimmten und unvorhergesehenen Situationen erfolgreich auseinandersetzen. Soll-Ist-Vergleiche zur Bestimmung von Entwicklungszielen und -inhalten greifen hier nur bedingt und auch die Bedeutung des Individuums und seiner Selbstverantwortung kann nicht außer Acht gelassen werden.

Gestaltungsansätze zu einer weiterreichenden Personalentwicklung finden sich hier in unterschiedlichen Teildisziplinen der Psychologie. Allerdings bemängelt Sonntag bereits 1992, dass der Stand psychologischer Forschung zur Personalentwicklung trotz des augenfälligen inhaltlichen Bezuges der Personalentwicklung zur Psychologie eher als fragmentarisch und defizitär zu charakterisieren sei.³

Personalentwicklung definiert Frieling (1999, S. 163) als „personale Förderung“ und schreibt: „Gegenstand personaler Förderung von Mitarbeitern sind menschliches Verhalten und dessen Veränderbarkeit. Veränderungen unterliegen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motivationen, Emotionen und Einstellungen, also jene psychischen und physischen Dispositionen, die das Gesamtsystem Persönlichkeit repräsentieren und steuern.“ Ziel und Gegenstand der Personalentwicklung aus arbeitspsychologischer Sicht ist die Gesamtpersönlichkeit des in einer Organisation tätigen Menschen. Beabsichtigt ist dabei der Aufbau und die Weiterentwicklung von Qualifikationspotenzialen und Kompetenzen, die zur Meisterung beruflicher, alltäglicher und zukünftiger Anforderungen notwendig sind. Eine in diesem Sinne verstandene Personalentwicklung stellt einen komplexen Gegenstandsbereich dar, der nicht mehr nur durch die Vermittlung von Wissen und die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch geplante und systematische (Bildungs-)Maßnahmen realisiert werden kann.

Rosenstiel (v. Rosenstiel 1992, 2004) betont ausgehend vom Wandel der Anforderungen an Personalentwicklung die zunehmende Bedeutung von Kompetenzentwicklung im Vergleich zu Qualifikationsentwicklung, Wissensvermittlung und Verhaltensänderung. (Auf diese begrifflichen Unterscheidungen wird im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen.) In diesem Zusammenhang verweist er zudem auf den grundlegenden Einfluss organisationaler Aspekte und Rahmenbedingungen wie z. B. strukturelle Maßnahmen und Rollenklärung auf die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bereichen.

Einen noch deutlicheren Bezug der Personalentwicklung zur Arbeitstätigkeit und zu Arbeitsinhalten stellt Ulich (1992, S. 106) her, indem er formuliert: „Die Auffassung, dass Personalentwicklung vornehmlich in betrieblicher oder außerbetrieblicher Aus-, Fort- und Weiterbildung erfolgt, trifft nur insofern zu, soweit es sich um die Vermittlung von spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten handelt. Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen ist aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht jedoch weit gehend an den Prozess arbeitsimmanenter Qualifizierung gebunden. Das heißt: Personalentwicklung findet vor allem in der Arbeitstätigkeit und durch Gestaltung von Arbeitstätigkeiten statt.“ Die Arbeitsaufgaben der Mitarbeiter stellen dabei die Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation dar. Ihre Ausformung ist entscheidend für das Entstehen von Aufgabenorientierung, daraus resultierender Motivation und weiterführender Kompetenzentwicklung.

Ein weiterer Aspekt der Personalentwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Förderung von Selbstentwicklung durch Entwicklungsaufgaben und die Passung zwischen Anforderungen der Organisation und den Fähigkeiten, Kompetenzen etc. des Individuums. Durch die Anforderungen der Arbeitsgestaltung, Arbeitsaufgaben und Entwicklungsprojekte stellt die Organisation ihre Mitarbeiter (bewusst oder unbewusst) vor Entwicklungsaufgaben. Das Individuum kann nun wählen, welche Komponenten der vorgegebenen Struktur ihm wichtig bzw. erreichbar erscheinen und inwieweit bzw. in welcher Art und Weise es auf die Entwicklungsaufgabe eingeht. Damit ist jedes Individuum auch Akteur und Gestalter der Entwicklung in der Organisation (Oerter 1992, 24f.).

Im vorliegenden Gestaltungsprojekt basierten alle Aktivitäten zur Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen auf folgendem psychologisch orientiertem Verständnis von Personalentwicklung:

- Personalentwicklung ist personale Förderung im weiten Sinne und hat die Gesamtpersönlichkeit der Mitarbeiter zum Entwicklungsgegenstand. Damit sind Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen wesentliche Elemente der Personalentwicklung.
- Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen braucht auch Wissensvermittlung und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, geht jedoch deutlich darüber hinaus.
- Eine auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen orientierte Personalentwicklung kann nicht auf (Weiter-)Bildungsmaßnahmen beschränkt bleiben, sondern muss arbeitsintegriert, das heißt mit starkem Bezug zum Arbeitskontext und zur Arbeitsaufgabe erfolgen.
- Eine solche Form der Personalentwicklung kann daher sinnvoll über authentische Entwicklungsaufgaben⁴ der Organisation erfolgen und setzt da-

bei dem Mitarbeiter als Akteur und Gestalter von Entwicklung an – der eigenen Entwicklung wie der Entwicklung der Organisation.

- Damit kann Personalentwicklung als personale Förderung im weiten Sinne nicht auf isolierte Einzelmaßnahmen beschränkt bleiben, sondern ist selbst ein längerfristiger Prozess und erfolgt prozessorientiert.
- Personalentwicklung bleibt in einem solchen weiten Verständnis nicht auf die Mitarbeiter beschränkt, sondern ist eng verbunden mit der Organisationsentwicklung. Eine auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen orientierte Personalentwicklung geht nicht ohne Organisationsentwicklung und umgekehrt, ist erfolgreiche Organisationsentwicklung stets mit Personalentwicklung verbunden.

1.2 Qualifikation und Kompetenzentwicklung im Rahmen von Personalentwicklung

Die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ als Gegenstand der Entwicklung im Rahmen personaler Förderung werden gegenwärtig in recht unterschiedlicher Weise definiert und genutzt. Eine Klärung der Begriffe erscheint jedoch wichtig, um sinnvolle Ansätze einer wirkungsvollen und nachhaltigen Personalentwicklung bestimmen zu können.

Aus personalwirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Sicht werden Qualifikation und Kompetenz zumeist als Synonyme verwendet (Büdenbender/Strutz 2003, S. 192) und entsprechend herrscht in der Begriffsverwendung eine gewisse Beliebtheit: „Aus personalwirtschaftlicher Sicht bezeichnet Qualifikation die Summe der Fähigkeiten und Kenntnisse eines Mitarbeiters oder Bewerbers, die ihn befähigen, einen Beruf auszuüben und den damit verbundenen Arbeitsanforderungen gerecht zu werden. ...Qualifikation wird heute üblicherweise differenziert nach (1) Fachwissen und Fachkönnen, (2) relevanten Merkmalen der Person (z. B. Alter) und Persönlichkeit (z. B. psychische Belastbarkeit) sowie (3) nach Einsatz- und Leistungsbereitschaft ... In der modernen Arbeitswelt werden inzwischen so genannte Querschnitts- oder Schlüsselqualifikationen immer wichtiger. Hierzu zählen vor allem Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung. Qualifikation darf nicht als statischer und auf Dauer angelegter Vorrat beruflicher Kompetenzen betrachtet werden, sondern muss unter den Bedingungen vor allem des rapiden technisch-organisatorischen Wandels sowie des internationalen Wettbewerbs als dynamisch und wandlungsoffen begriffen werden.“ (Büdenbender/Strutz 2003, S. 287)

Der im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ verwendete und entwickelte Begriff der Kompetenz geht über die Definition von Qualifikation

tion hinaus (Erpenbeck/Sauer 2000; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003). „Kompetenzen werden dabei als Dispositionen handelnder Subjekte – seien dies nun Individuen, Teams oder Organisationen – verstanden, in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen. So verstanden sind Kompetenzen Selbstorganisationsdisposition. Darin unterscheiden sie sich auch von den viel zitierten Schlüsselqualifikationen. Ähnlich wie die Kompetenzen sind auch die Schlüsselqualifikationen inhaltlich nicht auf eng umschriebene, zuvor bekannte Anforderungen spezifiziert, sondern generalisierbar und relativ universell, jedoch spielt der Gedanke der Selbstorganisation bei ihnen keine zentrale Rolle“ (v. Rosenstiel 2004, S. 109f.).

Folgende Felder bzw. Bereiche basaler Kompetenzen werden in Literatur und Praxis am häufigsten unterschieden:

- Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozial-kommunikative Kompetenz,
- Personale Kompetenz und
- Handlungskompetenz (v. Rosenstiel, S. 110f.).

Mit dem Kompetenzkonzept wird die Forderung nach angemessener Qualifikation nicht irrelevant, sondern erweitert um die Befähigung, mit komplexen, unbestimmten und unvorhergesehenen Situationen selbstorganisiert und angemessen fertig zu werden. Gleichzeitig ergeben sich mit der Fokussierung auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen neue Anforderungen an Personalentwicklung und in diesem Rahmen auch an Weiterbildung. Mit Bezug auf das vorliegende Gestaltungsprojekt sind an dieser Stelle drei Punkte zu fixieren:

Erstens: Gegenstand und Zielrichtung der personalen Förderung im vorliegenden Gestaltungsprojekt war die Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen bei Weiterbildnern und in der Weiterbildungseinrichtung. Dabei ist der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff weiter gefasst als der Begriff der Qualifikation. Insofern erfordert Kompetenzentwicklung mehr als die Vermittlung und Reflexion von Wissen, unterschiedliche Ebenen von Erfahrungsaustausch und das Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzentwicklung kann demzufolge nicht auf „klassische“ Maßnahmen der Weiterbildung und Personalentwicklung beschränkt bleiben, sondern erfordert weiter gefasste und insbesondere arbeitsintegrierte Vorgehensweisen.

Zweitens: Kompetenzentwicklung basiert auf einem spezifischen Zusammenspiel von äußeren Situationen, Anforderungen und Rahmenbedingungen und Selbstorganisation, Selbstverantwortung des Individuums. Daher wurde im vorliegenden Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung von Anfang an, das heißt, bereits über

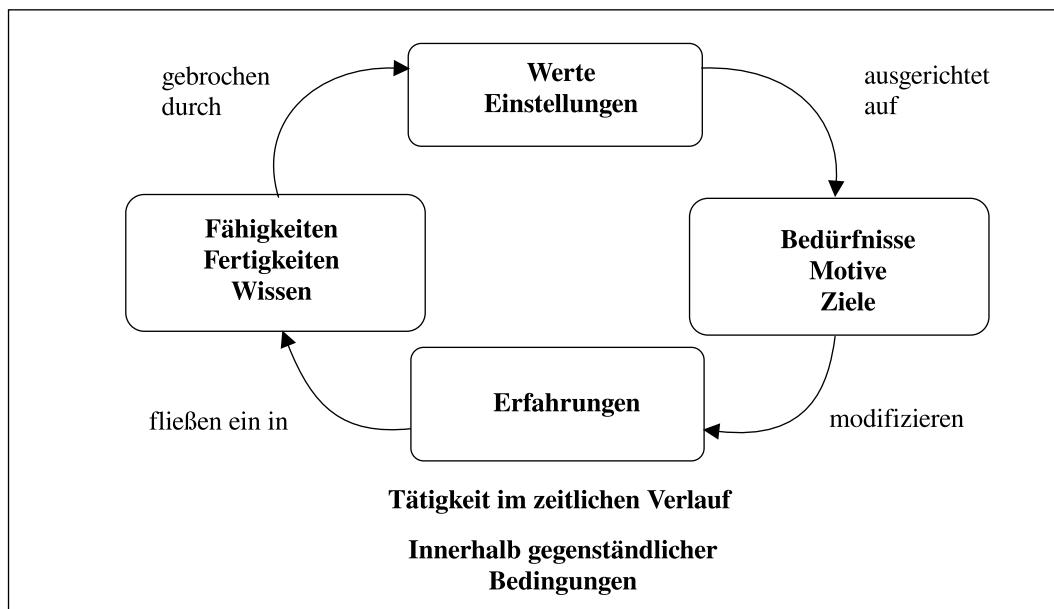
die Anforderungen der Ausschreibung, auf eine „organisatorisch-technologische“ Einbindung über authentische Entwicklungsaufgaben geachtet. Die externe Lernbegleiterin wollte dieser besonderen Spezifik einer arbeitsintegrierten Personalentwicklung im Projektrahmen zum einen durch ihren systemischen, konsequent prozessorientierten Beratungsansatz (vgl. Kapitel 2) gerecht werden. Zum anderen wurde ein Kompetenzbegriff gewählt, der insbesondere auch den motivationalen Aspekten der Persönlichkeit Beachtung und Raum gibt.⁵

Drittens. unter Kompetenz verstehen wir in Anlehnung an Frei/Hugentobler/Alioth/Duell/Ruch (1996, S. 14) „die Möglichkeit eines Individuums, in Abhängigkeit von seinen Lebensbedingungen seine kognitiven, sozialen und verhaltensmäßigen Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann.

In diesem Sinne verstanden bedeutet Kompetenz nicht einfach ein bestimmtes Wissen oder Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Mensch hat oder eben nicht hat. Andere Aspekte wie Ziele, Bedürfnisse, Werte und Einstellungen beeinflussen die Art und Weise, wie ein Mensch seine persönlichen Ressourcen zur Lösung von Problemen und im Umgang mit den Herausforderungen des Lebens einsetzt“ und ständig weiter entwickelt.

Übersicht 1

Kompetenz als das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die menschliches Verhalten beeinflussen. (Frei/Hugentobler/Alioth/Duell/Ruch 1996, S. 16)



Dieser Kompetenzbegriff wurde von der externen Lernbegleiterin als handlungsleitend gewählt, da er einerseits alle bzw. unterschiedliche kognitive, emotionale und soziale Elemente der Persönlichkeit berücksichtigt. Kompetenzen und Kom-

petenzentwicklung sind ein „Zusammenspiel“ von Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werten, Einstellungen, Bedürfnissen, Motiven und bewusst gesetzten Zielen, die durch persönliche Erfahrungen im Handeln immer wieder neu „geordnet“ werden. Andererseits ist dieser Kompetenzbegriff nicht nur an die Arbeitswelt und deren organisational-technischen Rahmenbedingungen gebunden, sondern allgemein im Kontext von Tätigkeitsprozessen und deren gegenständlichen Bedingungen verortet. Auch wenn in den Gestaltungsprojekten der Fokus auf einer Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess lag, so sollte dies doch keine Eingrenzung darstellen. (Vgl. Übersicht 1)

1.3 Innovative Ansätze der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung

Wenn Personalentwicklung und Lernberatung obiger Definition von Kompetenz folgen, dann steht Kompetenzentwicklung nicht losgelöst von Wissensvermittlung und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern ist eben breiter, erfordert neue und andere Zugänge der personalen Förderung. In diesem Sinne sei nochmals auf unser breites Verständnis von Personalentwicklung verwiesen, dass personale Förderung auf die Gesamtpersönlichkeit bezieht, deren Entwicklung sowohl im Rahmen von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen stattfinden kann, aber auch wesentlich im Arbeitskontext, arbeitsintegriert erfolgt. An dieser Stelle werden diejenigen in der Literatur beschriebenen und in der betrieblichen Praxis bereits bewährten Ansätze der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung kurz dargestellt, die für das Vorgehen der externen Personalentwicklerin im Gestaltungsprojekt von Relevanz waren und sind.

Bei der Suche nach Antworten auf die Frage, wie Kompetenzen entwickelt werden können, unterscheidet Sonntag (1996) zwischen individueller und organisationaler Handlungskompetenz sowie zwischen der konzeptionellen und der Gestaltungsebene: „Auf der konzeptionellen Ebene sind lerntheoretische Ansätze zu diskutieren, die handlungsorientiertes und problembezogenes aktives Lernen der Mitarbeiter durch Training und Schulung oder am Arbeitsplatz fördern. Zur Verbesserung der organisationalen Lernfähigkeit sind theoretische Konzepte zu präferieren, die den kollektiven Wissensbestand und die Problemlösefähigkeit der Organisationen durch reflexive Prozesse fördern. Die Gestaltungsebene umfasst Ansätze zur Entwicklung von Lernumgebungen, die im besonderen Maße den Aufforderungscharakter von Lernen hervorheben und Lernaktivitäten begünstigen ... Auf organisationaler Ebene gilt es, eingefahrene Routinen, die Lernen blockieren, zu verhindern. Macht, Führung und Kommunikation sind in diesem Sinne zu redefinieren“ (Sonntag 1996, S. 58f.).

Zur Erklärung, wie individuelles Lernen erfolgt, das heißt, wie Wissen vom Individuum aufgenommen und verarbeitet wird, werden in der aktuellen Literatur insbesondere zwei kognitions- und wissenspsychologische Ansätze diskutiert, die auch das Vorgehen im hier beschriebenen Gestaltungsprojekt begründen.

Handlungstheoretisch fundierte Lernansätze (Hacker 1986, Volpert 1985) gehen davon aus, dass Lernen als ein zielgerichteter Prozess aufzufassen ist, bei dem die angestrebten Ergebnisse des Handelns von Lernenden antizipiert werden, um auf der Grundlage dieser Zielvorstellungen das Lernen zu steuern und zu kontrollieren. Ein handlungsorientiertes Lernen verläuft demnach in Anlehnung an das Modell der vollständigen Handlung phasenbezogen ab und enthält sowohl Orientierungs-, Zielbildungs- und Planungsphasen als auch praktische Ausführungs-, Kontroll- und Reflexionsphasen (Sonntag/Schaper 2001, S. 245). Wesentlich an diesen Ansätzen ist die Überwindung der Trennung von Denken und Handeln, die Merkmale und Phasen zielgerichteten Handelns und damit verbunden ein aktives selbstverantwortliches und gestaltendes Verständnis des Lernenden.

Konstruktivistischen Lernansätzen (Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994) folgend ist Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen und lässt sich demzufolge nicht einfach von Lehrenden zu Lernenden transformieren, sondern erfordert aktive Aneignungs- und Konstruktionsprozesse des Lernenden. Hier sind es vor allem folgende Annahmen, von denen das Vorgehen im Projekt bestimmt wurde:

- Wissen wird von den lernenden Personen „selbst konstruiert“. In Abhängigkeit vom bisherigen Wissen, den persönlichen Erfahrungen und den vorhandenen Einstellungen werden vom Lernenden Informationen aus der Umwelt aktiv aufgenommen, bewertet, eingeordnet etc. und so neue Wissensstrukturen generiert.
- Lernen findet am effektivsten in authentischen und interaktionalen Lernsituationen statt. Wie Wissen erworben wird, ist in hohem Maße abhängig vom konkreten Bedeutungskontext, in dem das Lernen stattfindet. Ebenso bedeutend sind die sozialen und kollaborativen Lernstrukturen zwischen lernenden und Lehrenden.
- Um sich das Verständnis eines Wissensgebietes zu erarbeiten und eigenes Lernhandeln zu reflektieren und zu kontrollieren, sind metakognitive Fähigkeiten wesentlich (Sonntag 1996, S. 63f.).

Entsprechend diesen Annahmen zum konstruktivistischen Lernen lassen sich nach Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994 (S. 46ff.) folgende Prinzipien einer förderlichen bzw. optimierten Lernumgebung formulieren:

Authentizität

Damit Lernende vielfältige und realitätsnahe Erfahrungen sammeln können, sind Aufgaben in realen (Arbeits-)Situationen zu stellen. Die Bewältigung komplexer realer Aufgaben und Probleme vermittelt dem Lernenden Spielräume, sich expertenähnlich zu verhalten und entsprechende Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln bzw. zu übernehmen, dies natürlich in Abhängigkeit vom individuellen Wissens- und Erfahrungsstand.

Situierte Anwendungskontexte

Ist es nicht möglich, authentische lernrelevante Situationen zu gestalten, die komplexe Realität widerspiegeln, so ist eine Veranschaulichung oder Simulation realer Anwendungssituationen z. B. durch medial gestützte oder videobasierte Präsentationen von interessanten Geschichten und Episoden möglich. Dadurch erfolgt eine situierte Anbindung des Lernens an einen realen Anwendungskontext mit den dort möglichen Problem- und Fragestellungen.

Multiple Kontexte und multiple Perspektiven

Neu erworbene Wissensinhalte sollten in unterschiedlichen Situationen und Problemzusammenhängen zu Anwendung kommen, d. h. Wissen muss flexibel anwendbar sein. Durch die Reflexion unterschiedlicher Problemsichten und Betrachtungsperspektiven erhalten Lernende die Möglichkeit, Stärken und Mängel verschiedener Sichtweisen zu erkennen, eigenständig zu bewerten und die für sie bedeutsamste auszuwählen.

Sozialer Kontext

In der Kooperation zwischen den Lernenden oder von Lernenden und Lehrenden werden nicht nur Wissen gemeinsam „konstruiert“ und vielfältige Perspektiven ausgetauscht bzw. entwickelt, sondern auch soziale und kommunikative Fertigkeiten gefördert. Für eine auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen fokussierte Personalentwicklung ist aus Sicht der externen Lernbegleitung die Gestaltung einer konstruktivistischen Lernumgebung unabdingbar. Für die Kombination von „angeleitetem Lernen“ und „selbst gesteuertem explorativem Lernen“ gilt dabei: Lernen kann aktiv, problemorientiert und selbstgesteuert erfolgen und dennoch durch den Lehrenden bzw. Beratenden an geeigneter Stelle durch äußere Steuerung gestützt werden (Sonntag 1996, S. 66).

Bei der Suche nach praktischen Gestaltungsansätzen zur Personalentwicklung findet man in der Literatur unterschiedliche Klassifizierungen. Im Lehrbuch der Personalpsychologie von Schuler (2001) wird zwischen wissensorientierten (Sonntag/Schaper 2001, S. 241ff.) und verhaltensorientierten (Sonntag/Stegmaier 2001, S. 265ff.) Verfahren der Personalentwicklung unterschieden. Vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen und konstruktivistischen Lernansätze scheint uns diese Klassifikation wenig sinnvoll, da sie trennt, was nicht zu trennen ist. Wissen muss flexibel anwendbar sein und somit in Handeln und Verhalten einfließen. Aus der Reflexion von Verhalten und Handeln lässt sich neues Wissen konstruieren. Insbesondere für die Kompetenzentwicklung sind Wissen und Verhalten in ihrem Zusammenhang als Ganzes bzw. als Einheit zu betrachten. Daher beziehen wir uns hier auf eine Klassifizierung der „Ansätze zur Gestaltung betrieblicher Lernprozesse“ von Sonntag (1996, S. 74ff.), der unterscheidet:

- trainingsbezogene Ansätze,
- situativ-erfahrungsbezogene Ansätze,
- computergestützte, mediale Ansätze und
- arbeitsstrukturelle Ansätze.

Die Übersicht 2 gibt einen kurzen Überblick über die jeweiligen Intentionen und Elemente dieser Gestaltungsansätze.

Im vorliegenden Gestaltungsprojekt zur Personalentwicklung von Weiterbildnern wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in jeweils spezifischer Ausgestaltung Vorgehensweisen und Elemente aus allen vier Gestaltungsansätzen genutzt. So wurden zum Beispiel in einer Weiterbildungseinrichtung themenbezogene Qualifizierungs-Workshops mit Trainingscharakter durch die externe Lernbegleiterin durchgeführt. Ein Weiterbildungskurs wurde als Modellprojekt gestaltet und über begleitende Reflexions-Workshops sowie Supervision erfolgte eine „Modellierung“ bzw. Verallgemeinerung von Expertise. Einzelne Mitarbeiter und Führungskräfte wurden zu konkreten Zielstellungen von der externen Lernbegleiterin gecoacht. In einer Einrichtung wurde eine „Lernwerkstatt Methodik/Didaktik“ gebildet, die sowohl „situativ-erfahrungsbezogene“ Fragestellungen bearbeitete als auch eine „arbeitsimmanente Qualifizierung“ darstellte. In einer anderen Weiterbildungseinrichtung konstituierte sich eine Projektgruppe, die sich die Entwicklung und Gestaltung eines Selbst-Lern-Zentrums zu unterschiedlichen Themenbereichen zum Ziel gesetzt hatte. Auch diese Projektgruppe wurde seitens der externen Lernbegleiterin durch Reflexions-Workshops und Supervision in ihren Lernprozessen unterstützt. Die Spezifik des vorliegenden Gestaltungsprojektes bestand in eben der Vielschichtigkeit und Verschiedenartigkeit der genutzten Personalentwicklungsformen sowie in deren Verbindung zu einer Ganzheitlichkeit. Auf der Basis des systemischen Beratungsansatzes der externen Lernbegleiterin erfolgte diese Verbindung zu einer Ganzheitlichkeit vor allem über das Reflexions- und Gestal-

tungsmodell des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ sowie mittels einer prozessorientierten partizipativen Lernarchitektur und einem praxisorientiertem Lerndesign in der Gestaltung und Realisierung der einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen. (Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Reflexions- und Gestaltungsmodell sowie die Spezifik der Lernarchitektur und des Lerndesigns im Gestaltungsprojekt sind in den Kapiteln 3 und 4 ausführlich beschrieben.)

Übersicht 2

Ansätze zur Gestaltung betrieblicher Lernprozesse (Sonntag 1996, S. 75)

Gestaltungsansätze	Intentionen	Elemente
<i>Trainingsbezogene Ansätze</i>		
Kompetenzorientierte Ansätze	Förderung von Denk- und Problemlösefähigkeiten; Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten	Heuristische Regeln; Selbstreflexionstechniken
Ganzheitliche Ansätze	Einbezug motivationaler und emotionaler Lernaspekte; Abbau von Lernbarrieren; Schaffung einer positiven Lernatmosphäre zur Verbesserung der Lernbereitschaft	Lernkonzerte; Nonverbale Kommunikation; Lernumgebung
Verhaltensorientierte Ansätze	Förderung gruppenorientierten Verhaltens	Sachorientierte und beziehungsorientierte Rückmeldungen und Reflexion
<i>Situativ-erfahrungsbezogene Ansätze</i>		
cognitive apprenticeship; community of practice	Förderung von strategischem Handlungswissen und Expertise; Vermeidung von „trägem Wissen“ und mangelndem Transfer ⁶	Modellierung von Expertise; Reflexion
Coaching	Persönlichkeitsentwicklung; Karriereförderung	Autorität/Vorbild Beratung
<i>Computergestützte, mediale Ansätze</i>		
	Erhöhung des Aktivierungs- und Motivationspotenzials; Förderung explorativen Lernens	Simulation; Planspiele; Multimediale Lernumgebungen
<i>Arbeitsstrukturelle Ansätze</i>		
„Arbeitsimmanente Qualifizierung“, Lernort Arbeitsplatz	Schaffung von Lern- und Entwicklungspotenzialen in der Arbeit; Förderung von Persönlichkeitsdimensionen (z.B. Selbstkonzept; Selbstwertgefühl)	Handlungsspielraum; Partizipation; Problemhaftigkeit; Qualifikatorischer Nutzen

Wie bereits erwähnt erfolgte die Personalentwicklung in allen Gestaltungsprojekten arbeitsintegriert anhand authentischer Entwicklungsaufgaben. Damit kommt den arbeitsstrukturellen Ansätzen eine besondere Bedeutung zu. Lernen im Pro-

zess der Arbeit ist verbunden mit den jeweils konkreten Arbeitsanforderungen sowie der Gestaltung der Arbeitsaufgaben und erfolgt durch die Wechselwirkung psychischer, sozialer und situativer Veränderungsprozesse. Die Schaffung lernförderlicher Bedingungen im Arbeitskontext bzw. von Arbeitssituationen stellt ein zentrales Gestaltungsmoment dar. In einer Studie von Franke/Kleinschmitt (1987) wurden sechs lernrelevante Merkmale der Arbeit als bedeutsam herausgearbeitet:

- (1) *Problemhaltigkeit*: Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmaß der erforderlichen Denkprozesse in der Arbeit. Gemeint sind hier zum Beispiel die Neuartigkeit der Arbeit, Klarheit und Vollständigkeit der Zielbestimmung, Fachwissen oder Planungsbedarf.
- (2) *Handlungsspielraum*: Diese Dimension betrifft die Menge der objektiven „Freiheitsgrade“ bei der Verrichtung der Arbeit, also die unterschiedlichen Möglichkeiten zu aufgabengerechtem handeln. Der Handlungsspielraum hängt davon ab, ob der Mitarbeiter an der Organisation des Arbeitsablaufs beteiligt ist, selbst über die Vorgehensweise entscheiden kann, ob er die Arbeitszuteilung beeinflussen oder neue Vorgehensweisen ausprobieren kann.
- (3) *Variabilität/Abwechslungsreichtum*: Diese Dimension bezieht sich auf die Häufigkeit der Veränderung der Arbeitssituation und des organisatorischen Arbeitsumfeldes. Sie hängt z. B. davon ab, in wie vielen Arbeitsbereichen (Entwicklung, Verkauf, Fertigung/Ausführung, Controlling, Qualitätssicherung etc.) der Mitarbeiter tätig ist und wie häufig sich Arbeitssituationen und Lernorte ändern.
- (4) *Integralität/Vollständigkeit der Handlung*: Diese Dimension steht zur (vertikalen) Arbeitsteilung und Parzellierung der Tätigkeiten in konträrer Beziehung. Hier wird die Vielfalt der Handlungsfunktionen, die bei der Arbeit zu erfüllen sind, thematisiert. Der Vollständigkeitsgrad wird bestimmt durch die Anzahl der Operationen im Bereich Orientierung, Planung, Ausführung und Kontrolle, an denen der Mitarbeiter beteiligt wird.
- (5) *Qualifikatorischer Nutzwert*: Gemeint ist die Einschätzung der Verwertungschancen der für die Bewältigung der aktuellen Arbeit notwendigen Qualifikationen im Hinblick auf das künftige Berufsleben. Die künftigen Verwertungschancen werden im Wesentlichen durch die wissenschaftlich-technische, organisatorische und gesellschaftliche Entwicklung sowie den künftigen Bedarf bestimmt.
- (6) *Soziale Unterstützung*: Diese Dimension bezieht sich auf die Anregungen und die Hilfe, die der Mitarbeiter von anderen im Unternehmen bekommt. Soziale Unterstützung wird wesentlich durch Organisation und Führung mitbestimmt (zitiert nach Sonntag 1996, S. 96f.).

Diese Merkmale von Arbeit fanden im vorliegenden Gestaltungsprozess ebenfalls Beachtung, indem versucht wurde, Arbeits- und Entwicklungsaufgaben der Mitarbeiter im Projekt entsprechend dieser Anforderungen zu gestalten. War dies nicht der Fall, so wurden die fehlenden Aspekte meist früher oder später durch die Mitarbeiter selbst thematisiert und „eingefordert“.⁷ Darüber hinaus war eine Ausgangshypothese im Gestaltungsprozess, dass ein Großteil der Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten im Weiterbildungsprozess aufgrund des immanenten Lernbezugs diesen Merkmalen weitestgehend entspricht.

1.4 Personalentwicklung als Veränderungsprozess gestalten – Veränderungsprozesse mittels Personalentwicklung gestalten

Personalentwicklung als ganzheitliche personale Förderung und Kompetenzentwicklung und organisationales Lernen im Unternehmen lässt sich nicht auf das Personal im Unternehmen beschränken, sondern ist stets im Zusammenhang der drei Wirkungsfelder Individuum – Gruppe/Team – Organisation zu betrachten. Neuberger (1994, S. 12f) schreibt in diesem Zusammenhang, „dass nicht das künstliche soziale Atom Individuum – rein für sich – entwickelt wird, sondern auch die materiellen, sozialen und organisatorischen Bedingungen, unter denen es arbeitet. Handeln folgt nicht (nur) dem rationalen Entschluss einzelner, sondern ist als kollektives Handeln geprägt durch die Formbestimmungen, die es durch soziale Konstellationen und versachlichte Programmierungen erfährt. Zwar handeln nur Personen – aber nicht aus souveränem selbst bewusstem Entschluss und nicht allein aufgrund eigener Motive und Bedürfnisse. Es gilt vielmehr: Was (in Gruppen, in Organisationen) geschieht, ist durch Charakteristika dieser Systeme (mit-)bedingt und umgekehrt: systemische Merkmale sind Ausdruck oder Folgen von Handlungen. Wenn die *Bedingungen der Möglichkeit* zu autonomem (oder engagiertem, sparsamem, individualistischem, konkurrierendem ...) Handeln nicht gegeben sind, kann man entsprechende Motive oder Fähigkeiten zwar in der einzelnen Person registrieren oder erzeugen, sie werden aber nicht verlässlich umgesetzt und nicht sicher handlungswirksam werden.“

Durch die Anknüpfung der Gestaltungsprojekte zur kompetenzorientierten Personalentwicklung an authentische Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungsorganisationen war dieser Zusammenhang der drei Wirkungsfelder bereits von Anfang an impliziert. Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben,⁸ die aus organisationaler Perspektive zukunftsorientiert formuliert wurden, stellten das Personal vor Entwicklungs- und Veränderungsanforderungen, die jedoch nur im Rahmen einer sich ebenfalls entwickelnden Organisation erfolgreich realisiert werden konnten. So war der externen Lernbegleiterin aus ihrem systemischen Beratungsverständnis heraus bereits zu Beginn der Gestaltungsprojekte bewusst, dass einerseits die jeweiligen

organisationalen Rahmenbedingungen und die jeweilige Organisationskultur den Prozess der Personalentwicklung beeinflussen würden und andererseits, dass die jeweiligen Aktivitäten der Personalentwicklung Veränderungen anstoßen und bewirken würde, die auch die gesamte Organisation in strukturellen wie kulturellen Aspekten betreffen. Daraus resultierte ein breiter Blick auf Personalentwicklung, der auch die organisationalen Rahmenbedingungen stets mit in Betracht zog.

Sattelberger (1995, S. 22) verweist im Kontext von Veränderung und Entwicklung ebenfalls auf den engen Zusammenhang von Personalentwicklung und Unternehmenskultur. Unternehmenskultur ist für Personalentwicklung „Präger, Förderer, Begrenzer und Verhaltenskorridor“. Personalentwicklung ist „Transporteur“ und „Stabilisierer“ von Unternehmenskultur, aber auch „Reflektierer, Veränderer und Weiterentwickler“.

In diesem systemischen Verständnis können Veränderungs- und Entwicklungsvorhaben – wie im vorliegenden Gestaltungsprojekt – mittels Personalentwicklung realisiert werden und zugleich ist die Personalentwicklung selbst ein Veränderungsprozess bzw. setzt Impulse für weitere Veränderungen in der Organisation. Die Bedeutung eines solchen systemischen Verständnisses von Personalentwicklung sowie eines ganzheitlichen Personalentwicklungsansatzes bestätigte sich übrigens im Vorgehen und den Ergebnissen aller Teilprojekte des Verbundes und wurde deshalb auch in den Thesen zur „Kompetenzorientierten Lerngestaltung“ herausgearbeitet (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004). Im vorliegenden Gestaltungs- und Beratungsprozess führte dieses Verständnis von Personalentwicklung auch zu der Idee der Nutzung des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ als Reflexions- und Gestaltungsmodell für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse.

2 Externe Beratung und Lernbegleitung zur Personalentwicklung

Im Vergleich zu großen Unternehmen und Konzernen, in denen Personalentwicklung in der Regel institutionalisiert und in der Organisationsstruktur als Gestaltungs- und Entwicklungsaufgabe fest verankert ist, ist Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen eher ein unterbelichtetes Feld (Stiefel 1991). Personalentwicklung wird hier kaum bewusst und systematisch betrieben und ist, wenn überhaupt als bewusst wahrgenommene Managementaufgabe, bei der Geschäftsführung angesiedelt. Die Weiterbildungseinrichtungen aus dem Gestaltungsprojekt bilden dabei keine Ausnahme.

Eine externe Personalentwicklungsberatung – im vorliegenden Projekt als externe Lernbegleitung definiert – kann hier gute Impulse setzen und nützliche professio-

nelle Unterstützung bei der Entwicklung und Gestaltung einer bewussten, den Bedingungen von Weiterbildungseinrichtungen als kleinen Unternehmen angemessenen Personalentwicklung geben (Stiefel 1991, S. 163; Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004, S. 133).

2.1 Systemische Beratung in der Personalentwicklung

Die externe Lernbegleiterin folgte in ihrer gesamten Beratungstätigkeit einem systemischen Beratungsansatz (König/Volmer 1996; Fatzer 1993, 2000) und insbesondere dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz (Bamberger 2001). Der Systemansatz unterscheidet sich von anderen Beratungsansätzen insbesondere durch

- sein eigenes Theoriegerüst, das auf der Tradition und Impulsen der Systemtheorie⁹ basiert,
- durch ein eigenes Organisationsverständnis¹⁰ und
- durch einen anderen Interventionsbegriff¹¹.

Boos/Heitger/Hummer (2005, S. 9ff.) arbeiten fünf Merkmale der Systemtheorie heraus, die für die Gestaltung systemischer Beratung und demzufolge für die systemische Begleitung von Veränderungsprozessen bedeutsam sind und daher auch im vorliegenden Gestaltungsprojekt Beachtung fanden:

1. Die Annahme des radikalen Konstruktivismus, dass die soziale Wirklichkeit nicht objektiv erfasst werden kann, sondern vom jeweiligen Beobachter konstituiert wird. Der Beobachter erschafft sich seine Wirklichkeit, und die jeweils gewählte Perspektive des Beobachters macht den Unterschied. An anderer Stelle ist bereits beschrieben, dass wir auch Lernen als Form der Personalentwicklung als Prozess verstehen, in dem Wirklichkeit und Wissen konstruiert wird und in dem Perspektivität (z. B. Sicht der Geschäftsführung, der Weiterbildner, der Kursteilnehmer ...) eine Rolle spielt. Über die Beobachterperspektiven erhält man stets eine Vielzahl Möglichkeiten und über die Reflexion der Unterschiede wiederum neue Möglichkeiten bzw. Erkenntnisse.
2. Organisationen sind für die Systemtheorie geschlossene, dynamische Gebilde, die sich ständig selbst reproduzieren. Nicht Personen, Gruppen oder Strukturen stehen im Vordergrund, sondern Handlungen, Erwartungen, Denkweisen, die zum Überleben des Systems beitragen. Das heißt im Fokus steht der Prozess der Entwicklung der Organisation. Die Kunst der Gestaltungsarbeit besteht darin, sich in den Prozess so „einzuklinken“, dass Veränderungsimpulse angenommen werden und Wirkung zeigen können. Das bedeutet, auch Personalentwicklung ist als Prozess zu betrachten, in dem sich Handlungen,

Denkweisen und Kompetenzen entwickeln und der eben nicht nach konkreten Maßnahmen bewertet wird.

3. Das Konzept der Autopoiese, das bedeutet, dass sich soziale Systeme ständig selbst reproduzieren. Im System tragen alle Elemente selbstorganisiert zur Erhaltung und funktionierenden Struktur des Systems bei. Im autopoietischen (selbstgesteuerten) Prozess achtet das System vor allem auf die interne Anschlussfähigkeit und ist relativ immun gegen Anregungen von außen, lässt sich also nicht direkt beeinflussen oder steuern. Das bedeutet für die Personalentwicklung, zunächst darauf zu schauen, was da ist bzw. was bereits geschieht im System. Nach dem Prinzip der Selbstorganisation ist das Expertentum im System vorhanden. An diese Ressourcen kann und muss angeknüpft werden.
4. Jedes soziale System ist Beobachter seiner Umwelt und trifft also eine Unterscheidung zwischen sich und seiner Umwelt, zwischen der für das System relevanten und der nicht relevanten Umwelt. Soziale Systeme müssen sich vor zu viel Komplexität schützen. Sie sind deswegen nicht offen und benötigen „Sinn“, um zu überleben und sich fortzuentwickeln. Kein soziales System funktioniert, ohne sich einen „Sinn“ zu geben. Das bedeutet, auch eine Veränderung (wie hier die Personalentwicklung) ist nicht ohne Arbeit am Sinn möglich. Sinn entsteht durch Kommunikation und muss im System selbst be- bzw. erarbeitet werden.
5. Das Organisationsbild bestimmt die Interventionen, also die Handlungen, die gesetzt werden, um Organisationen zu verändern. Aus systemischer Sicht können sich Organisationen nur selbst ändern, indem sich ihr autopoietischer Prozess ändert. Die Kunst der Intervention besteht demnach darin, jene „Druckstellen“ zu finden, durch die sich das System anregen lässt, sich zu verändern. Das heißt auch für Personalentwicklung: Systemische Beratung kann Impulse setzen und Anschlussfähigkeit suchen. Sie kann nicht direkt beeinflussen.

Ausgehend von diesem systemischen Beratungsverständnis bildeten folgende Grundprämissen die Basis der Herangehens- und Arbeitsweise der externen Lernbegleiterin im Gestaltungsprozess der kompetenzorientierten Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (Keiser 2004):

- Eine konkrete Zielbestimmung und Zielverfolgung sind zwar wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gestaltungsarbeit, münden aber nicht automatisch in stringenten und linear planbaren bzw. kausal realisierbaren Prozessen.
- Erfolgreiche Projektgestaltung erfordert einen kontinuierlichen Reflexions- und Feedback-Prozess zwischen allen Beteiligten (Führung, interne Projektleitung, Weiterbildner und externe Lernbegleiterin), um das Vorgehen und Maßnahmen, die Ergebnisse und Ziele ständig abzugleichen. Dem wird ein konsequent iteratives Vorgehen gerecht, bei dem die (Zwischen-)Ergeb-

nisse der einzelnen Gestaltungsmaßnahmen immer wieder in den gesamten Gestaltungsprozess rückgespiegelt und eingespeist werden.

- Externe Beratung kann Impulse setzen und intervenieren. Die Wirkungen von Interventionen und Maßnahmen sind dabei nie konkret vorhersagbar. Das System selbst (die Weiterbildungseinrichtung und ihre Mitarbeiter) entscheidet, was es annimmt und wie etwas wirkt.
- Lernen ist ein offener Prozess, der spiralförmig oder in Schleifen, vernetzt und iterativ verläuft – statt geradlinig und kausal. Es ist ein Kreislauf von: Sich irritieren lassen, Erkunden, Diagnostizieren, Konzipieren, Ausprobieren, Lernen, Irritation erfahren, Erkunden usw., der den Gestaltungsprozess im Projekt beeinflusst.
- Selbstorganisiertes Lernen ist reflexionsorientiert und basiert auf Beobachtungen und deren Deutungen. Das heißt, Lernprozesse werden beobachtet und beschrieben. Diese Beobachtungen und Beschreibungen werden wiederum einer weiteren Reflexion und Deutung unterzogen, um daraus zu lernen. Im Zentrum der Reflexionen zum Lernen steht demzufolge nicht nur das „WAS – wird gelernt?“ sondern vor allem das „WIE – wird gelernt?“.
- Die Ressourcen und Lösungsansätze für selbstorganisiertes Lernen liegen im System (der Weiterbildungseinrichtung und ihren Mitarbeitern) selbst. Es ist wichtig die bereits vorhandenen Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Weiterbildner sowie der Organisation zu erkunden, sichtbar zu machen und an diese anzuknüpfen.
- Externe Beratung ist allparteilich und neutral. Selbstorganisiertes Lernen ist ein kommunikativer und Aushandlungsprozess in der Organisation. Daher meint „Allparteilichkeit“ die Fähigkeit der Lernbegleitung, für alle Beteiligten – Führungskräfte wie Mitarbeiter – gleichermaßen Partei ergreifen zu können, ihre Fähigkeiten (an)zuerkennen und sich mit beiden Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können. Neutralität betrifft vor allem die Wirkung des Beraterverhaltens und ist eine wichtige Voraussetzung, um von allen Beteiligten als kompetent akzeptiert zu werden und Vertrauen aufbauen zu können.

2.2 Möglichkeiten und Grenzen einer externen Lernbegleitung

Ausgangspunkt zum Gestaltungsprojekt war die Hypothese der externen Lernbegleiterin, dass durch externe Unterstützung der strukturell-organisatorische Rahmen organisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen leichter aufgebrochen und durch Interventionen oder Initiierung von Reflexionsprozessen selbstorganisiertes Lernen stimuliert werden kann. Dabei wurden die Vorteile einer externen Lernbegleitung insbesondere in ihrer „Unabhängigkeit“ von den strukturellen und kognitiv-emotionalen Rahmenbedingungen und „Zwängen“ der jeweiligen

Organisation sowie in ihrer möglichen Rollenvielfalt gesehen. Als externe „unbetroffene“ Person kann die externe Lernbegleitung verborgene Zielkonflikte, Routinen und Probleme in der Organisation sowie deren Konsequenzen bzw. Wirkungen für die Mitarbeiter wie die Geschäftsprozesse anders wahrnehmen, herausarbeiten, verdeutlichen und spiegeln als alle system-integrierten Personen (Keiser/Hübner 2003, Keiser 2004). Durch fachliche, methodische und Prozessexpertise sowie durch Reflexion, Feedback und Perspektivenwechsel unterstützt externe Lernbegleitung die Gestaltungsprozesse der Personalentwicklung und kann als externer Promotor wirken (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke et. al. 2004).

Dem systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz folgend sah die externe Lernbegleiterin ihre Kompetenz und Einflussmöglichkeiten vor allem darin, durch äußere Impulse und Interventionen in den Weiterbildungseinrichtungen Möglichkeiten für aktives, problemorientiertes und selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung anzuregen bzw. zu schaffen. In diesem Prozess war die konkrete Tätigkeit der externen Lernbegleiterin mit vielfältigen unterschiedlichen Rollen verbunden, die wiederum durch den jeweiligen Grad der Fremd- und Selbststeuerung der Gestaltungsprozesse beeinflusst waren (Keiser 2004, S. 93f.):

- Als „*Intervenierende*“ thematisierte die externe Lernbegleiterin Probleme und Schwachstellen, setzt Interventionen und sorgt dafür, dass diese auch von den Mitarbeiter/innen und Führungskräften thematisiert und bearbeitet werden. In dieser Rolle „erschütterte“ sie scheinbar selbstverständliche Wahrheiten durch Irritationen oder Provokationen um zu verdeutlichen, dass alles auch ganz anders gesehen werden kann und sich daraus wiederum neue Möglichkeiten ergeben können. Sie sorgte so für Perspektivenwechsel, Differenzerfahrungen und eine Erweiterung des Möglichkeitsraums.
- Als „*Expertin*“ vermittelte die externe Lernbegleiterin nicht nur Know-how, sondern regte damit neue Denk-, Reflexions- und Kommunikationsprozesse für eine lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit an.
- Als „*Spiegel*“ zeigte die externe Lernbegleiterin Wirkungen und Wahrgenommenes und gab Feedback zu bisher unreflektierten Prozessen und Handlungsweisen.
- Als „*neutrale*“ und „*allparteiische*“ Moderatorin unterstützte die externe Lernbegleiterin die Diskussionsführung und Ergebnisfindung in konkreten Veranstaltungen wie auch im gesamten Projektverlauf.
- Als Coach begleitete und unterstützte die externe Lernbegleiterin insbesondere die Führungskräfte im Prozess der Mitarbeiterentwicklung sowie bei der Realisierung eigener Zielstellungen.
- Als *Partnerin* arbeitete die externe Lernbegleiterin kooperativ mit den Mitarbeitern und Führungskräften im iterativen Prozess des Gestaltungsprojektes sowie in selbstorganisierten Lernprozessen zusammen.

Wie die Prämissen des systemischen Beratungsansatzes der externen Lernbegleiterin im konkreten praktischen Vorgehen Anwendung fanden und welchen Einfluss sie auf die Prozessgestaltung hatten soll an folgendem Beispiel gezeigt werden.

In allen drei Weiterbildungseinrichtungen wurden recht früh im Prozess – nach den Kick-off-Workshops zur Herstellung von Transparenz über das Projektvorhaben und zur Erwartungsklärung – durch die externe Lernbegleiterin Mitarbeiter-Interviews im Sinne einer Potenzialanalyse durchgeführt. Mit diesen Einzelinterviews als Diagnoseinstrument sollte bereits frühzeitig an die vorhandenen Ressourcen im System angeknüpft werden und eine breite Basis der Anregung zum aktiven Mitgestalten des Projekts geschaffen werden. Die Mitarbeiter konnten ihre jeweilige Sicht auf die Arbeitssituation im Institut (Stärken und Probleme) sowie entsprechende Veränderungsvorschläge, inhaltliche und gestalterische Erwartungen an das Projekt sowie Ziele und Erfolgskriterien für das Projekt ausführlich darstellen. Die in der Beraterpraxis bereits vielfach bestätigte Annahme bestand darin, dass die Mitarbeiter gegenüber der neutralen externen Lernbegleiterin die sie bewegenden Punkte offener oder zumindest in anderer Art und Weise thematisieren, als sie dies intern gegenüber den Führungskräften tun würden.

Über die Auswertung der Interviews sollte in einem zweiten Schritt ein gemeinsames Verständnis der Situation für eine Zielkonkretisierung und die Erarbeitung eines Gestaltungskonzepts sowie von möglichen Personalentwicklungsmaßnahmen in den jeweiligen Institutionen geschaffen werden.

Die Ergebnisse dieser Interviews wurden durch die externe Lernbegleiterin in anonymisierter schriftlicher Form ausgewertet, nach Häufungen geclustert und mit Kernsätzen sowie Zitaten illustriert. Auch bei der Auswertung der Ergebnisse ist die Allparteilichkeit und Neutralität der externen Beratung eine wesentliche Grundlage für einen konstruktiven Umgang mit den Ergebnissen, die oftmals neben Sachaspekten auch von emotionalem Gehalt sind.

Seitens der Lernbegleiterin war angestrebt, die jeweiligen Ergebnisse gemeinsam mit den Führungskräften und den Mitarbeitern zu reflektieren und Handlungsfelder sowie Maßnahmen für das weitere Vorgehen in möglichst breitem Konsens abzuleiten und zu vereinbaren. An dieser Stelle kam das Prinzip zum Tragen, dass externe Beratung Impulse setzen kann, letzten Endes aber das System (die Organisation) entscheidet, wie es mit diesen Impulsen umgeht. So verwundert es nicht, dass in der Auswertung und Nutzung der Interviewergebnisse von jeder Einrichtung andere Entscheidungen über weiteres Vorgehen getroffen wurden.

In einer Weiterbildungseinrichtung wurden die Ergebnisse zunächst im Führungskreis vorgestellt. Dort entfaltete sich mit gewisser Eigendynamik eine rege Diskussion und Reflexion über die „kritischen“ Ergebnisse, die zu einem großen Teil

Themen der Führung, der Kommunikation und der Arbeitsgestaltung im Institut betrafen. Im Ergebnis dieser Diskussion sowie einer ausführlichen Reflexion des Für und Wider einer gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse mit allen Mitarbeitern entschied sich der Führungskreis gegen das Öffentlichmachen der Interview-Ergebnisse. Die Auswertung der Ergebnisse und die Ableitung von Schlussfolgerungen sollten in Mitarbeitergesprächen zwischen den Bildungsstättenleitern und den Weiterbildnern erfolgen. Diese Mitarbeitergespräche sollten zugleich Beurteilungsgespräche mit Zielvereinbarungscharakter sein und künftig regelmäßig durchgeführt werden. Diese Entscheidung im Führungskreis hatte zur Folge, dass in diesem Kreis auch weiter an einem inhaltlichen Konzept und handhabbaren Instrumenten der Mitarbeiterbeurteilung und Zielvereinbarung gearbeitet wurde. Allerdings wurden die Mitarbeitergespräche zur zeitnahen Rückmeldung und Bearbeitung der Interview-Ergebnisse in der Organisation nicht durchgeführt. Hier wird deutlich, dass externe Lernbegleitung keine direkten Einflussmöglichkeiten besitzt. Sie kann und sollte wichtige Themen wiederholt ansprechen und mögliche Folgen unterschiedlicher Vorgehensweisen reflektieren und spiegeln. Entscheiden und Handeln können nur das System und die Beteiligten selbst. Aus Sicht der Lernbegleiterin haben die Ergebnisse der Mitarbeiter-Interviews sowie die Art deren Auswertung bei den Führungskräften individuell unterschiedlich Prozesse des In-Frage-Stellens von Führungsverhalten und des Sich-in-Frage-Stellens ausgelöst. Auf der Ebene der Organisation wurde dadurch der Nutzen von Führungsinstrumenten wie Mitarbeitergespräche, Beurteilungen und Zielvereinbarungen im Kontext von Personalentwicklung thematisiert und bearbeitet. Der Schritt, dies gemeinsam mit den Mitarbeitern zu kommunizieren war an dieser Stelle für die Führungskräfte offenbar zu groß (über die Gründe ließe sich nur hypothetisieren). Auf der Ebene der Mitarbeiter blieb neben der offen gebliebenen Frage „Was wurde aus unserer Meinung und unseren Ideen?“ – die übrigens an die externe Lernbegleiterin und nicht an die Führungskräfte gestellt wurde – auch die Enttäuschung darüber, dass es kein Feedback zu dem eingebrachten Engagement gab. Auf Mitarbeiter-Ebene wurden daher einzelne Punkte, die bereits in den Interviews angesprochen worden waren, im späteren Prozessverlauf in einigen Qualifizierungs-Workshops sowie in der Lernwerkstatt (Keiser 2004) wieder thematisiert, reflektiert und bearbeitet. Auch diese Beobachtungen gab die externe Lernbegleiterin als Feedback wieder an die Beteiligten zurück und stellte sie zur Reflexion, um deren Lerngehalt heraus zu arbeiten. So kann externe Lernbegleitung helfen, Prozesse und die Bearbeitung von (möglicherweise unbequemen) Themen „am Laufen“ zu halten.

In der zweiten Weiterbildungseinrichtung wurde die externe Lernbegleiterin damit überrascht, dass zum avisierten Informationsgespräch mit der Geschäftsführung über die Interview-Ergebnisse entgegen der Absprachen alle Mitarbeiter zu einer gemeinsamen Auswertung anwesend waren. Nachdem die Lernbegleiterin im Sinne einer „Spiegelung“ ihre Überraschung über den ungeplanten Workshop

kundgetan hatte, stellte sie die anonymisierten Ergebnisse vor und zur Diskussion. An dieser Stelle folgte eine zweite „Überraschung“ für die externe Lernbegleiterin. Obgleich die Darstellung der Ergebnisse eine sachliche Zusammenfassung der Aussagen und Zitate der Mitarbeiter ohne jegliche Wertung seitens der Lernbegleiterin war, wurde das Ergebnis sowohl seitens der Mitarbeiter als auch seitens der Geschäftsführung nicht als realistisches Abbild akzeptiert. Problempunkte, die sich insbesondere in der Arbeitsorganisation sowie in Bezug auf Führung und Unternehmenskultur zeigten, wurden von den Beteiligten als falsch wiedergegeben bewertet und abgeschwächt. Die Summe der „Einzelbilder“ ergab hier wahrscheinlich für die Beteiligten eine neue Qualität, die das existierende Bild der Organisation offenbar so gefährdete, dass es nicht annehmbar war. Nachdem das Bild gemeinsam korrigiert und für alle stimmig formuliert war, wurden von den Beteiligten Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung vorgeschlagen und vereinbart, die eher auf der Individualebene angesiedelt und der „klassischen“ Personalentwicklung durch Qualifizierung zuzuordnen waren: Verbesserung des Zeitmanagements der Mitarbeiter und Qualifizierung zur Verbesserung der Teilnehmerorientierung und ergebnisorientierter Gesprächsführung. Aus Sicht der externen Lernbegleiterin war in dieser Organisation zu diesem Zeitpunkt die Führungs- und Unternehmenskultur nicht „reif“ für einen ergebnisoffenen Prozess einer Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen (vgl. Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004). Die Ziele und Erwartungen aller Beteiligten gingen hier stark in Richtung expertokratischer Lösungen und „Rezepte“ sowie Methoden für selbstorganisiertes Lernen. Hier wurden für die externe Lernbegleiterin Grenzen deutlich: Die Erwartungen seitens der Geschäftsführung und Mitarbeiter an ein „expertokratisches Lehren selbstorganisierten Lernens“ widersprachen grundsätzlich dem systemischen Ansatz und dem Verständnis, dass selbstorganisiertes Lernen in erster Linie eine Frage der Lernkultur ist, denn des Einsatzes bestimmter Methoden und Didaktik.

In der dritten Weiterbildungseinrichtung wurde die Geschäftsführung über die Interview-Ergebnisse informiert. Das gab ihr einen kleinen zeitlichen Vorsprung und damit die Möglichkeit, sich mit dem „Bild“ der Mitarbeiter auseinanderzusetzen, es mit dem eigenen abzugleichen und ggf. bereits eigene Ideen zu entwickeln. Danach wurden die Ergebnisse in gleicher Form durch die externe Lernbegleiterin in einer Teamsitzung mit Geschäftsführung und allen Mitarbeitern vorgestellt. Hier erfolgte eine tiefer gehende Diskussion und Reflexion der Ergebnisse. Dabei bestand die Rolle der externen Lernbegleiterin darin, die Interessen, Anliegen und Fähigkeiten aller Beteiligten gleichermaßen zu beachten und zu würdigen sowie durch Moderationstechniken die Erarbeitung und Vereinbarung gemeinsamer Schlussfolgerungen und Handlungsfelder mit ersten Maßnahmen zu unterstützen. Im Ergebnis dieses Workshops wurde die Bildung einer Projektgruppe „Kompetenz-Werkstatt“ mit Verantwortlichkeit und erstem Termin durch alle Beteiligten vereinbart.

Dieser zuletzt beschriebene Prozess ist im Sinne von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzorientierung der idealtypische, der in der Praxis nicht die Regel zu sein scheint. Lässt sich die Geschäftsführung auf einen solchen Prozess ein, läuft sie Gefahr, dass es zu Ergebnissen kommt, die sie im Vorfeld nicht „kalkulieren“ konnte. Zugleich hat sie aber auch die Chance, bisher nicht Bekanntes und Neues zu erfahren und zu entdecken. Ein solches Vorgehen erfordert von allen Beteiligten nicht nur Offenheit und Vertrauen, sondern auch Mut und Toleranz, sich auf Anderes und Neues einzulassen. Das wiederum ist Ausdruck der gelebten Lernkultur in der Organisation.

Wie an diesem einen Beispiel verdeutlicht, kann eine Intervention mit dem gleichen Instrument unterschiedliche Resonanz finden, verschiedene Reaktionen auslösen und so den Prozessverlauf in unterschiedlicher Weise beeinflussen.

Die *Chancen* einer externen Lernbegleitung bestehen hier vor allem darin, dass diese als Experte für Prozessgestaltung und entsprechende Methoden helfen kann, die Vielfältigkeit und Eigendynamik im Prozess zu erkennen und wieder „einzufangen“ bzw. zu ordnen, um den Prozess in der angestrebten Richtung zu halten.

Externe Lernbegleitung kann durch ihre Prozess- und Methodenkompetenz helfen, die Komplexität (und Beliebigkeit?) von Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen handhabbar zu machen, indem sie den „Konzeptionellen Arbeitsraum“¹² nutzt und somit möglichst alle Elemente von Kompetenz als Handlungsdisposition reflektiert und entwickelt werden können.

Insbesondere durch ihre Allparteilichkeit und Neutralität kann die externe Lernbegleitung unterstützend und Kultur bildend wirken, in dem sie darauf achtet, dass alle Stimmen Gehör finden und damit gearbeitet wird, um für möglichst alle Beteiligten akzeptable Lösungen aus dem System heraus zu finden und zu vereinbaren. Das wiederum erhöht die Akzeptanz von Maßnahmen sowie die Bereitschaft zu deren Realisierung.

Wo wurden neben dem bereits beschriebenen Beispiel Grenzen einer externen Lernbegleitung selbstorganisierten Lernens von Weiterbildnern deutlich?

In einer der Weiterbildungseinrichtungen ist aus Sicht der externen Lernbegleiterin der Schritt von der „klassischen“ Personalentwicklung mit defizitärem Ansatz zu einer neuen Qualität der Kompetenzentwicklung für selbstorganisiertes Lernen nicht gelungen. Die Ursachen dafür liegen – aus Sicht der externen Lernbegleiterin – in folgenden Punkten:

- Es ist der Lernbegleiterin nicht gelungen, mit der Geschäftsführung ein solches vertrauensvolles und offenes Arbeitsverhältnis zu entwickeln, das

eine gemeinsame Reflexion und Begleitung arbeitsintegrierter Entwicklungsaufgaben ermöglicht hätte. Unternehmensinterne Arbeits- und Gestaltungsprozesse, Aspekte der Organisationsebene und der Organisationsentwicklung sowie eigene Ansätze im Weiterbildungsprozess wurden der Lernbegleiterin im Prozess nicht zugänglich gemacht bzw. offen tabuisiert. Hier bestanden offenbar Befürchtungen seitens der Geschäftsführung, Unternehmensinterne im Wettbewerb Preis zu geben. Dadurch konnte keine differenzierte Reflexion im Sinne von Lernschleifen und Lernen als gemeinsamer Konstruktion mit der externen Lernbegleiterin erfolgen. Auch ein Austausch bzw. eine Reflexion über Ergebnisse einer möglicherweise institutsinternen Reflexion war nicht möglich. Gesprächs- und Terminangebote seitens der Lernbegleiterin wurden häufig unter Begründung der angespannten aktuellen Arbeitssituation verschoben.

- Im gesamten Projektverlauf war es nicht gelungen, einen wirklichen Gestaltungsprozess zur Kompetenzentwicklung für selbstorganisiertes Lernen zu initiieren. Es wurden stets konkrete Einzelmaßnahmen in Folge zwischen der Geschäftsführung und der externen Lernbegleiterin vereinbart und in einem eher fremdgesteuerten und instruktivistischen Rahmen (Mitarbeiter-Interviews; teilnehmende Beobachtung; Interventionen in Dienstberatungen; Qualifizierungs-Workshops) realisiert. Im Lernprozess dominierte ein eher traditionelles Vorgehen fachlicher Qualifizierung, wenn auch mit reflexiven und interaktiven Methoden. Die Erwartungen seitens der Organisation bestanden in Rezepten und Methoden für selbstorganisiertes Lernen mit dem Ziel, Weiterbildungsteilnehmer zu mehr Selbstverantwortung zu bringen. Es ist der externen Lernbegleiterin an dieser Stelle nicht gelungen, dieses kausale und lineare Verständnis durch ihre Interventionen grundlegend in Frage zu stellen. Hier waren offenbar das Verständnis/die Konstrukte von „Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen“ seitens der externen Lernbegleiterin und seitens der Geschäftsführung sehr unterschiedlich – und es ist im Prozess nicht gelungen, diese einander anzunähern.
- In der Wahrnehmung der externen Lernbegleiterin wurde das Projekt seitens der Geschäftsführung vornehmlich genutzt zur Prestige- und Imagesteigerung gegenüber Auftraggebern sowie zur expertokratischen „Professionalisierung“ der Mitarbeiter.

In einer anderen Weiterbildungseinrichtung ergaben sich Grenzen für die externe Lernbegleiterin aus gravierenden strukturellen und personellen Veränderungen sowie in Folge einer strikten Ausrichtung der Organisation auf kurzfristige wirtschaftliche Ergebnisse. Mit dem Ausscheiden der „alten“ Geschäftsführung fiel ein wesentlicher Promotor des Gestaltungsprozesses weg. Dennoch wurde das Projekt nicht abgebrochen, da sich inzwischen auch zahlreiche weitere „Prozesseigner“ unter den Führungskräften und Mitarbeitern befanden. Allerdings wurde

die Rolle der externen Lernbegleiterin gemeinsam mit der neuen Führung gänzlich neu definiert – als eher „passive“ Beobachterin und Begleiterin sowie in einzelnen Fällen als Supervisorin zum Reflektieren von ausgewählten Lernprozessen (neuen Weiterbildungsangeboten und -dienstleistungen).

Im Fazit der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten externer systemischer Lernbegleitung lässt sich zusammenfassen:

- Die Chancen bestehen darin, aus einer externen Perspektive durch Interventionen Impulse für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse setzen zu können sowie durch Prozess- und Methodenkompetenz Komplexität reduzieren und Prozessorientierung vermitteln zu können. Voraussetzungen dafür sind einerseits eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater und Klient sowie andererseits die Anschlussfähigkeit der Interventionen an die Bedarfe, Interessen, Motive etc. des Klientensystems.
- Die Grenzen externer Lernbegleitung ergeben sich aus der Tatsache, dass stets das Klientensystem selbst entscheidet, welche Interventionen anschlussfähig sind und als Impulse für weiterführende Prozesse aufgegriffen werden.
- Insofern kann externe Lernbegleitung versuchen, Selbstorganisation und Selbstverantwortung in Bezug auf Personal- und Kompetenzentwicklung anzuregen und zu unterstützen, das selbstorganisierte und selbstverantwortliche Handeln und Tun ist jedoch stets die ureigenste Sache der Organisation bzw. seiner Mitarbeiter.

3 Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Reflexions- und Gestaltungsmodell zur arbeitsintegrierten und prozessorientierten Kompetenzentwicklung

Mit fortschreitendem Verlauf der Gestaltungsprojekte trat für die externe Lernbegleiterin immer deutlicher zu Tage, dass das in der systemischen Organisationsberatung genutzte Modell des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ auch für Personalentwicklung im weiten Sinne gut als Reflexions- und Gestaltungsmodell genutzt werden kann, um Veränderungen und Entwicklungen zu initiieren und zu realisieren.

Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ als Denkmodell für Gestaltungs- und Veränderungsprozesse wurde im Kontext der systemischen Organisationsberatung und Supervision entwickelt und wird aus folgenden drei Achsen gebildet bzw. über diese beschrieben (vgl. Übersicht 3):

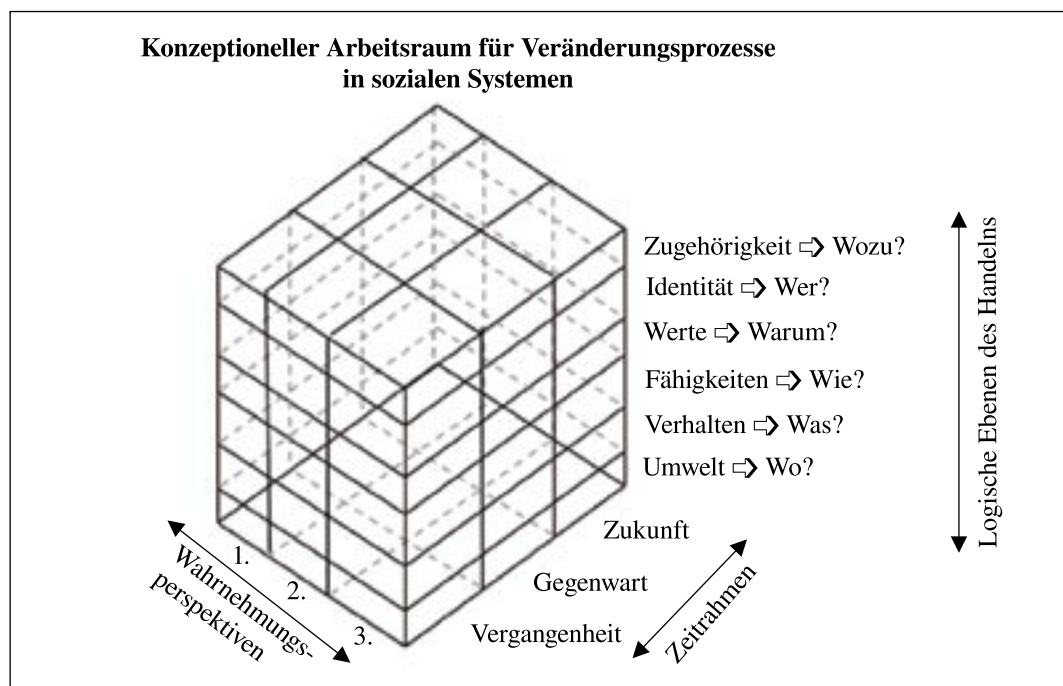
- der Zeitachse über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterschiedlicher Reichweite,
- der Achse unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven und
- der Achse der „Logischen Ebenen des Handelns“¹³.

Dieses heuristische Modell dient systemisch arbeitenden Beratern und Supervisoren als konzeptionelles „Navigations- und Orientierungssystem“ zur Begleitung und Unterstützung von Veränderungsprozessen in sozialen Systemen. Die drei Dimensionen mit ihren unterschiedlichen Ebenen kann der systemisch arbeitende Berater nutzen, um das zu beratende soziale System (Personen wie auch Organisationen) zu beschreiben und zu analysieren sowie um gezielt Interventionen für eine weitere Entwicklung zu setzen.

Grundlegend für den „Konzeptionellen Arbeitsraum“ ist die Annahme, dass jegliche angestrebte wie auch realisierte Veränderung (so auch der im Projekt angestrebte Prozess der Kompetenzentwicklung von Weiterbildnern durch selbstorganisiertes Lernen) in einem sozialen System (sowohl auf personaler als auch organisationaler Ebene) in irgendeiner Weise alle oben dargestellten Elemente der drei Raumdimensionen betrifft bzw. mit verändert. Daher erscheint es sinnvoll diese Dimensionen und deren Elemente, in denen sich Veränderung vollzieht, bewusst zu beachten und bei der Erarbeitung von Maßnahmen und Interventionen zu berücksichtigen.

Übersicht 3

Die Dimensionen des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ für Veränderungsprozesse in sozialen Systemen



Dieses Denkmodell des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ mit seinen drei Dimensionen lässt sich auf alle sozialen Systeme anwenden. Im vorliegenden Gestaltungsprozess der Personalentwicklung sind relevante Systeme vor allem

- die Weiterbildungseinrichtung als Organisation,
- Gruppen oder Teams (z. B. Projektgruppen oder Gruppen von Weiterbildungskursen) und
- die einzelnen Mitarbeiter.

Die externe Lernbegleiterin hat im Gestaltungsprozess nicht von Anfang an bewusst konzeptionell mit den drei Dimensionen dieses Beratungsmodells gearbeitet. Im Verlauf des Gestaltungsprozesses zur Personalentwicklung und dessen gemeinsamer Reflexion wuchs jedoch die Erkenntnis, dass (fast) alle Dimensionen des „Konzeptionellen Arbeitsraumes“ Beachtung fanden bzw. in allen Dimensionen gearbeitet wurde. Rückblickend auf den gesamten Prozess der vier Jahre Gestaltungsprojekt lassen sich die unterschiedlichen Maßnahmen der Personalentwicklung, die in den Weiterbildungseinrichtungen vereinbart und realisiert wurden, den Dimensionen und Ebenen des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ gut zuordnen. Dabei fällt auf, dass eine möglichst breite Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen/Perspektiven eine auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen von Mitarbeitern fokussierte Personalentwicklung charakterisiert und unterstützt. Von besonderer Bedeutung erweist sich die Beachtung und Bearbeitung der „Logischen Ebenen des Handelns“ sowohl auf der Systemebene der einzelnen Mitarbeiter als auch auf der Systemebene der gesamten Organisation.

Im Folgenden werden die drei Dimensionen des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ mit ihren jeweiligen Ausprägungen ausführlich beschrieben und deren Bezug zu den Gestaltungsprojekten einer kompetenzorientierten Personalentwicklung dargestellt.

Die Beachtung der *Zeitperspektive* hilft, Ziele unterschiedlicher Reichweite zu formulieren, angemessene Schritte im Gestaltungsprozess zielorientiert, konkret und realistisch zu bestimmen sowie dabei die Ressourcen und das Bewahrenswerte der Vergangenheit zu nutzen. Betrachtet man die Zeitperspektive, so zeigt sich, dass die Projektanträge der Weiterbildungseinrichtungen vor allem aus einer antizipierten Zukunft heraus formuliert wurden. Es sollte in der Gegenwart etwas verändert werden, um den künftigen Anforderungen besser gerecht werden zu können. Im Arbeitsprozess zeigte sich jedoch bald, dass die angestrebten Veränderungen nicht ohne die Berücksichtigung und Nutzung der vergangenen Erfahrungen realisiert werden konnten. Fragen, die im Zeitkontext formuliert werden können und im vorliegenden Projekt auch beantwortet wurden, sind z. B.:

- Wann soll was erreicht sein?
(z. B.: die Entwicklung einer neuen auf SOL und Kompetenzentwicklung basierenden Lernkultur bis ... ; ein Angebot für ein Selbst-Lern-Zentrum in einem Jahr; Aufbau einer Moduldatenbank bis ...)
- Was soll langfristig, was mittelfristig und was kurzfristig verändert werden?
(z. B.: Wenn das langfristige Ziel eine Veränderung der Lernkultur in der Weiterbildungseinrichtung ist, was muss dazu mittelfristig passieren und was sind erste konkrete Schritte auf dem Weg zu diesem Ziel?)
- Was war bisher gut und soll beibehalten werden? Welche konkreten Erfahrungen aus der Vergangenheit können für neue Vorhaben genutzt werden?
(z. B.: bereits vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen der Mitarbeiter, bereits genutzte Methoden und Arbeitsweisen; Erfahrungen und Erkenntnisse aus anderen Veränderungsprojekten; vorhandene Kommunikationsstrukturen etc.)
- Woran werden wir und andere erkennen, dass wir unser Ziel erreicht haben?
(z. B.: an einer anderen Lerner-Lehrer-Beziehung, an anderen Rollenverständnissen, anderen Arbeitsweisen und Lernarrangements, bis hin zu einem anderen Lernumfeld; Dabei ist das jeweils „andere“ im Dialog ganz konkret zu charakterisieren, um das Ziel/die Ziele spezifizieren zu können und die Zielerreichung auch erlebbar und kontrollierbar zu machen.)

Fragen und Aspekte der Zeitperspektive und der Ziel- und Teilzielformulierung waren in den Gestaltungsprozessen der Weiterbildungseinrichtungen immer wieder Thema. Insbesondere bei langfristigen Zielstellungen wie z. B. der Entwicklung einer neuen Lehr-Lern-Kultur in der Weiterbildungseinrichtung war die Beantwortung der hier benannten Fragestellungen wichtig, um zu konkreten Teilzielen bis hin zu Gestaltungsmaßnahmen zu kommen.

Dem systemischen Beratungsansatz und dessen konstruktivistischer Grundannahme folgend gibt es in Bezug auf soziale Systeme keine Objektivität sondern nur Perspektivität unterschiedlicher Wahrnehmungspositionen. Die Unterschiedlichkeit der *Wahrnehmungsperspektiven* erzeugt Vielfaltigkeit und führt zur Erweiterung von Wahlmöglichkeiten in Veränderungsprozessen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven im vorliegenden Gestaltungsprojekt ergeben sich zum einen bereits automatisch aus den unterschiedlichen Sichtweisen der verschiedenen Prozessbeteiligten in den jeweiligen sozialen Systemen. Im System der Weiterbildungseinrichtung sind das die Mitarbeiter und Führungskräfte der jeweiligen Organisation. Im Weiterbildungsprozess kommen die Teilnehmer/Kunden sowie auch Auftraggeber hinzu. Im Projektkontext brachte auch die externe Lernbegleiterin ihre Wahrnehmungsperspektive ein¹⁴.

Die unterschiedlichen Beteiligten können auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Einstellungen zum Teil sehr verschiedene Perspektiven einnehmen.

- Wie sehen und werten die jeweiligen Beteiligten die gegenwärtige Situation, die angestrebten Veränderungen, die vorgeschlagenen Maßnahmen oder auch die bereits erzielten Ergebnisse?
- Wer hat welche Erwartungen und welche Befürchtungen im Veränderungsprozess?
- Wer ist in welcher Weise von den Veränderungen und deren Folgen betroffen?

Hier zeigte sich in den Gestaltungsprozessen der Weiterbildungseinrichtungen immer wieder, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Vorstellungen aller Beteiligten (Führungskräfte, Mitarbeiter und auch Kursteilnehmer/Kunden) aufzudecken und im Dialog einen Konsens zu finden. Ohne die Bewusstmachung der oftmals unterschiedlichen „mental Modelle“ der Projektbeteiligten und das Entwickeln eines gegenseitigen Verständnisses kann kein gemeinsames Engagement für eine Sache entwickelt werden (Senge 1996, S. 515). Darüber hinaus knüpft die dialogische Bearbeitung unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven an die bereits erwähnten konstruktivistischen Lernkonzepte an.

Ein interessantes Beispiel für eine bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven war ein Workshop mit Weiterbildnern/Dozenten, Kursteilnehmern und externer Lernbegleitung zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen – SOL“. Hier wurden sehr unterschiedliche und zum Teil konträre Auffassungen und Erwartungen aller Beteiligten zwischen den Polen Selbstverantwortung/Selbststeuerung und Fremdverantwortung/Fremdsteuerung deutlich. Im Rahmen dieses Workshops konnte sowohl Verständnis für die verschiedenen „mental Modelle“ entwickelt werden als auch – was noch wichtiger war – wesentliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für SOL, die eine breite Akzeptanz fanden.¹⁵

In einem anderen Zugang kann man Wahrnehmungsperspektiven auch ganz bewusst und gezielt wechseln, um neue Betrachtungsweisen/Optionen in Bezug auf etwas zu entwickeln. Das Sprichwort sagt: „Jede Medaille hat zwei Seiten.“ Und dabei hat sie sogar drei, wenn man den Rand ebenfalls betrachtet. Damit ist gemeint, dass man Dinge, Situationen, Vorhaben etc. ganz bewusst aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten kann, um dadurch neue Möglichkeiten zu erkennen. So kann man z. B. Fehler, die in jedem Arbeitsprozess passieren und eigentlich Normalität sind, aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven hinterfragen:

- Was ist Schlimmes passiert? Was war falsch? Wer trägt Schuld?

- Was war das Hilfreiche/Nützliche an diesem Fehler? Worauf sollten wir künftig achten?

Oder, wenn personifizierte Vertreter von Wahrnehmungspositionen nicht anwesend sind, könnte man sich bewusst fragen:

- Was würden Kursteilnehmer sagen, welchen Sinn selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung macht?
- Was meinen Sie, würde ein außenstehender Beobachter in Ihrer Projektgruppe jetzt wahrnehmen?

Bei einem solchen Vorgehen kann man die menschliche Fähigkeit des bewussten Dissoziierens und Perspektivwechsels nutzen, um neue Sichtweisen und Erkenntnisse zu gewinnen, die oftmals auch neue Handlungsspielräume eröffnen.¹⁶

Die *logischen Ebenen des Handelns* des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ haben eine Sinn und Identität stiftende Funktion bzw. Wirkung im Veränderungsprozess. Über sie wird Kongruenz und Konsistenz von materiellen Aspekten (Verhalten, Umwelt) und immateriellen Aspekten (Identität, Kultur, Werte) im sozialen System erzielt. Die Einheit dieser Ebenen ist Voraussetzung für Identifikation und Authentizität. Umgekehrt zeigen sich Widersprüche und Inkonsistenzen zwischen den Logischen Ebenen in der Praxis oft in Differenzen zwischen (verkündetem) Anspruch und praktischer Realisierung. Die unterschiedlichen Ebenen bilden und bieten Ansatzpunkte für Veränderung. Wichtig dabei ist jedoch, nicht nur in einzelnen Teilen und Ebenen zu denken, sondern einen ganzheitlichen Blick zu wahren. Eine Veränderung führt zu weiteren Veränderungen auf anderen Ebenen. Die Ebenen dienen zur Klärung, wo zum Beispiel ein Problem oder ein Ziel angesiedelt ist. Die Lösung erfolgt auf der nächst höheren Ebene.

Zunächst sollen auch hier die einzelnen Ebenen kurz charakterisiert¹⁷ und die entsprechenden Fragestellungen für einen Gestaltungsprozess aufgeführt werden. Zur Illustration und Verständlichkeit werden im Anschluss ausgewählte Beispiele aus den Gestaltungsprozessen zur Personalentwicklung beschrieben.

- *Umwelt*: Das ist die Umgebung, der zeitliche und räumliche Kontext, die äußeren Umstände und Bedingungen wie auch andere Personen (z. B. Räumlichkeiten, Lernarrangements, Lernmaterialien, E-Learning; SOL-erfahrene oder SOL-unerfahrene Teilnehmer etc.). Umwelt kann mit den Fragen „Wo?“, „Wann?“, „Wer?“, „Mit wem?“ oder „Was?“ in Erfahrung gebracht werden.
- *Verhalten*: Diese Ebene bezieht sich auf alle Aktionen und Reaktionen, auf das Handeln und Tun. Hier geht es darum: Was wird getan? Was soll anders gemacht werden? Welches Verhalten soll gezeigt werden? (z. B. Anwendung neuer Lehr- und Lernmethoden)

- *Fähigkeiten:* Auf dieser Ebene geht es um das Können und das Bewusstsein über dieses Können. Die Frage dazu ist das „Wie?“, „Wie werden Tätigkeiten ausgeführt? Welche inneren Prozesse und Programme laufen ab? (z. B. mit Einsicht in die Selbstverantwortung für Lernprozesse, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Rollendistanz)
- *Werte:* Auf dieser Ebene geht es um Überzeugungen, Glaubenssätze, Werte, Leitideen und Motive, die dem Handeln (bewusst oder unbewusst) zugrunde liegen. Sie resultieren aus früheren Erfahrungen und beeinflussen das Verhalten und den Einsatz von Fähigkeiten. (z. B. „Lernende wissen, was Lernende brauchen bzw. lernen sollen.“ oder „Der Lerner sollte vermehrt selbstverantwortlich lernen.“)
Diese Ebene wird erfragt durch „Warum?“, „Wofür?“, „Was ist wichtig?“. Worum soll etwas anders werden? Welche Werte, Einstellungen und Leitsätze sind uns wichtig, begründen unser Handeln? Was ist uns wichtig zu erhalten?
- *Identität:* Damit ist das Selbst-Bild einer Person oder Organisation in der Gesamtheit seiner Werte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gemeint. (z. B. das eigene Rollenverständnis/die eigene Identität als Lehrer, Dozent, Berater, Begleiter ...; die Weiterbildungseinrichtung als Dienstleister, Schule, Wissensvermittler ...) Die Frage dazu ist: „Wer bin ich?“ bzw. „Wer sind wir als Organisation?“. Wer oder was wollen wir in Zukunft sein – für Kunden wie für uns selbst, als Organisation wie als Weiterbildner? Was sollen Kunden/Teilnehmer über uns als Weiterbildner/als Organisation sagen? Was sollen Weiterbildner (feste/freie) über die Organisation sagen?
- *Zugehörigkeit:* Auf dieser höchsten Ebene geht es um die berufliche, gesellschaftliche, philosophische oder wie auch immer geartete Mission, die die metaphysische Frage nach dem größeren Sinn beantwortet. Die allgemeinsten Fragen auf dieser Ebene sind: „Warum sind wir hier?“, „Was ist der Sinn unserer Existenz?“ Zu welcher „größeren Gemeinschaft“ wollen wir uns zugehörig fühlen, als Organisation wie als Weiterbildner? Welche Vision haben wir? (z. B. Weiterbildung als Dienstleistung am freien Markt; Weiterbildung als soziale Verantwortung)

Diese Ebenen und Fragen lassen sich nicht nur auf Aspekte der Personalentwicklung und deren Einzelmaßnahmen beziehen, sondern betreffen vielmehr die Einordnung in das „Gesamtsystem“ der Weiterbildungseinrichtung als Organisation.

Wenn wir an dieser Stelle auf unseren im Kapitel 1 beschriebenen Kompetenzbegriff zurückkommen, so wird deutlich, dass über die Beachtung der logischen Ebenen des Handelns alle Elemente von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung einbezogen werden können: die Anforderungen der Umwelt, das Verhalten in Form von Agieren und Reagieren, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Können sowie die Sinn gebenden und motivierenden Werte, Glaubenssätze und Einstellungen.

Um auf der Umwelt- und Verhaltensebene nicht in breiten bzw. wahllosen Aktivismus zu verfallen, ist es sinnvoll und Sinn stiftend, Maßnahmen und Aktionen abgeleitet aus Visionen, Zielen und Werten zu erarbeiten. Dies gilt für die Mitarbeiter wie für die Organisation. Wenn nicht alle logischen Ebenen in einem Veränderungsprozess Beachtung finden, so besteht die Gefahr, dass Kompetenzen nicht entwickelt werden (können), weil Identitäts- oder Wertekonflikte bestehen.

Im Folgenden sollen einige praktische Beispiele aus den Gestaltungsprojekten zur Personalentwicklung vor dem Hintergrund des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ und insbesondere der logischen Ebenen des Handelns betrachtet und eingeordnet werden.

Die Projektanträge der Weiterbildungseinrichtungen und die angestrebten Veränderungen zur Personalentwicklung bildeten zunächst ausschließlich die Wahrnehmungsperspektive der Geschäftsführung ab. Diese galt es in den Kick-off-Workshops mit den Wahrnehmungsperspektiven der Mitarbeiter abzugleichen, um die breite Palette der unterschiedlichen Erwartungen und Befürchtungen aufzugreifen und berücksichtigen zu können. Hier zeigte sich, dass die Mitarbeiter nicht in jedem Falle die Wahrnehmungsperspektive der Führungskräfte teilten und dass ein intensiver Kommunikationsprozess zur Findung gemeinsamer Annahmen ganz wesentlich war. Über dieses Aushandeln der unterschiedlichen Perspektiven von Führung und Mitarbeitern wurden weitere Wahrnehmungsperspektiven in die Diskussion eingebracht, z. B.: Was erwarten Weiterbildungsteilnehmer von Dozenten? Was erwarten Auftraggeber vom Weiterbildungsprozess?

Zu Projektbeginn dominierten in zwei Weiterbildungseinrichtungen zumeist Fragestellungen auf den beiden unteren logischen Ebenen. Was kann als (Re-)Aktion auf vollzogene wie antizipierte Veränderungen des Weiterbildungsmarktes getan werden? Durch Personalentwicklungsmaßnahmen sollte ein den veränderten Anforderungen angemessenes Verhalten der Mitarbeiter erzielt werden und entsprechende Fähigkeiten für selbstorganisiertes Lernen bei und mit den Weiterbildnern entwickelt werden. Gestellt und bearbeitet wurden Fragen nach didaktischen und methodischen Vorgehensweisen, kommunikativem Verhalten, organisatorischen Aspekten etc., was im Rahmen von Qualifizierungs-Workshops auch gemeinsam und sehr praxisbezogen erfolgte. (Das spezifische Lerndesign dieser Qualifizierungs-Workshops ist an späterer Stelle ausführlich beschrieben.)

Ogleich die oberen sinnstiftenden logischen Ebenen der Werte und der Identität an dieser Stelle nicht bewusst und/oder gezielt bearbeitet wurden, waren diesbezügliche Fragen zumindest auf der individuellen Ebene der Mitarbeiter schnell von Bedeutung und wurden über das Lehrer-Lerner-Verhältnis implizit thematisiert. Die im Projekt angestrebte Kompetenzentwicklung für selbstorganisiertes Lernen impliziert einen Wandel im Rollenverständnis – weg vom Lehrer/Dozent als

Wissenden und Schüler/Kursteilnehmer als Lernenden (mit Wissensdefiziten) hin zu einem partnerschaftlichen Selbstverständnis und zur Lernbegleitung (Herold/Landherr 2001, S. 157f.). Dieser erwartete Rollenwandel verbunden mit einem zu Projektbeginn mehr oder weniger ausgeprägt defizitärem Personalentwicklungsverständnis seitens der Geschäftsführung, der de facto bei einigen Weiterbildnern das bisherige Identitäts- und Rollenverständnis in Frage stellte, wurde nicht ohne Widerstand aufgenommen. So sollte zum Beispiel in einem Qualifizierungs-Workshop mit Weiterbildnern/Dozenten mittels eines Videos¹⁸ ein mögliches Herangehen an neue Lernformen und selbstorganisiertes Lernen von/mit Weiterbildungsteilnehmern analysiert und reflektiert werden. Zunächst war eine solche analysierende und reflektierende Arbeit nicht möglich, da sich ein Teil der Workshop-Teilnehmer offenbar durch dieses Video „vorgeführt“ und/oder „kritisiert“ fühlte. Es folgte zunächst eine abwertende und abweisende Diskussion. Die genutzten Methoden im Video seien keineswegs neu. Ähnliche Formen der Gruppenarbeit würden die Mitarbeiter bereits selbst nutzen. In vielen Kurssituationen könne man solche Methoden gar nicht nutzen, das würden die Teilnehmer nicht mit machen.

Hier war es zunächst eine wertschätzende Reflexion der eigenen bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen der Mitarbeiter (Beachtung der Wahrnehmungs- und der Zeitperspektive) sowie des eigenen Rollen- und Identitätsverständnisses, die im Folgenden eine inhaltliche Diskussion des Videos ermöglichte. Später wurde dann in der Diskussion von den Mitarbeitern selbst herausgearbeitet, dass ein und dieselben Methoden in unterschiedlichsten Kontexten mit verschiedenen Intentionen und Wirkungen eingesetzt werden können. Darüber hinaus wurde auch deutlich, dass die Nutzung bzw. eine Vorliebe für bestimmte Lehr- und Lernmethoden auch stets mit eigenen Einstellungen und dem eigenen Rollenverständnis (z. B. als Experte oder Helfer zur Selbsthilfe etc.) verbunden ist.

Auch in anderen Qualifizierungs-Workshops wurden durch das prozessorientierte Vorgehen und den engen Bezug zum eigenen Weiterbildungsprozess immer wieder Fragen und Themen durch die Mitarbeiter eingebracht, die die oberen logischen Ebenen betrafen und somit vor allem die Frage nach dem „Warum?“ und „Wozu?“ von selbstorganisiertem Lernen in der beruflichen Weiterbildung stellten. Und zunehmend betrafen diese Fragen nicht mehr nur die individuelle Ebene der einzelnen Mitarbeiter sondern sie bezogen sich auf die gesamte Organisation. So wurden z. B. in einem Workshop Glaubenssätze und Einstellungen in Bezug auf unterschiedliche Lernkulturen diskutiert, um gemeinsame Werte für eine eigene auf selbstorganisiertes Lernen orientierte Lernkultur heraus zu arbeiten und darauf basierend ein eigenes Verständnis von selbstorganisiertem Lernen zu entwickeln und zu beschreiben (Keiser 2004, S. 67ff.).

Erst als auch sinnstiftende Fragen der oberen logischen Ebenen von den Mitarbeitern und in den Organisationen¹⁹ bearbeitet wurden, entwickelte sich zunehmend

das freiwillige und selbstorganisierte Engagement der Mitarbeiter im Personalentwicklungsprozess. Denn, ein Sinn für verändertes Verhalten und Engagement ergibt sich erst, wenn auch klar ist, wofür dieses Verhalten und Engagement sinnvoll, wichtig und nützlich ist. Und, „zu den Grundvoraussetzungen des Lernens gehört, dass den Menschen wirklich wichtig ist, was sie tun“ (Senge 1996, S. 502). So wurde z. B. ein Kurs als Modellprojekt für selbstorganisiertes Lernen und das Verständnis einer neuen Lernkultur gestaltet und mit Unterstützung der externen Lernbegleiterin supervidiert und reflektiert. In einer Lernwerkstatt „Methodik/Didaktik“ wurden selbstbestimmt unterschiedliche theoretische wie praktische Themenstellungen bearbeitet. Nach strukturellen und personellen Veränderungen in einer Weiterbildungseinrichtung galt es, der Organisation wie den verbliebenen Mitarbeitern eine neue Identität zu geben wie auch neue Geschäftsfelder zu entwickeln. Hierbei wurde auf „Altbewährtes“ wie auch auf „Neuentwickeltes“ im Kontext des Personalentwicklungs-Projektes zurückgegriffen und ein „Bildungshaus“ mit vielseitigen „Lernräumen“ und „Selbst-Lern-Zentren“ als Zukunftsvision entwickelt.

In der dritten Weiterbildungseinrichtung startete das Personalentwicklungsprojekt im Kontext eines Wechsels der Geschäftsführung mit Fragen der künftigen strategischen Ausrichtung der Organisation und des Weiterbildungsangebotes – also auf den oberen Sinn stiftenden Logischen Ebenen. Die neue Geschäftsführung hatte die Entwicklung und Gestaltung einer auf selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung orientierten Lernkultur als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe gestellt. Um diese Aufgabe zu realisieren wurden in mehreren Teamsitzungen strategische Zielsetzungen und spezifische Ressourcen der Einrichtung mit den Mitarbeitern gemeinsam er- und bearbeitet: Wo liegen unsere spezifischen Stärken? Was soll künftig das Spezifikum unserer Einrichtung sein? Wo wollen wir hin? Welche Teilnehmer/Kunden wollen wir? Was sollen unsere Teilnehmer/Kunden über uns sagen? Was ist uns selbst als Mitarbeiter und Weiterbildner wichtig?

Die vereinbarten Ziele und Maßnahmen beinhalteten entsprechend den Ausbau von „Altbewährtem“ aus der Vergangenheit (die Spezialisierung im Bereich Weiterbildung für Behinderte) sowie die Entwicklung neuer Lernarrangements (SOL-Kompetenz-Zentren) und Angebote als Weiterbildungsdienstleistung verbunden mit internen Veränderungen der eigenen Arbeitsorganisation. Alle Projektaktivitäten der Personal- und Kompetenzentwicklung erfolgten in dieser Einrichtung arbeitsintegriert und abgeleitet aus den gemeinsam vereinbarten Zielen – und nicht abgeleitet aus festgestellten Defiziten oder Problemfeldern. So wurden hier keine Qualifizierungs-Workshops oder Seminare durch die externe Lernbegleiterin durchgeführt. Zur Bearbeitung und Reflexion der gemeinsam vereinbarten Arbeitsfelder²⁰ wurden insbesondere solche Lernformen wie moderierte Workshops, Lernwerkstatt sowie Coaching und Supervision genutzt.

Spezifisch für den Prozess in dieser Einrichtung war aus Sicht der externen Lernbegleiterin, dass die (Re-)Aktionen auf die Veränderungen des Weiterbildungsmarktes durch die Hartz-Reformen wesentlich mit bestimmt waren durch die eigene strategische Zielbestimmung und dadurch zugleich pro-aktiven und innovativen Charakter hatten. Unterstützend für den Prozess war offenbar die stets wertschätzende Haltung der neuen Geschäftsführung für die Vergangenheit der Einrichtung wie der Mitarbeiter sowie die Berücksichtigung und Reflexion einer Vielfalt von Wahrnehmungsperspektiven.

An diesem groben Überblick sollte verdeutlicht werden, wie unterschiedlich in den verschiedenen Einrichtungen ähnliche Vorhaben der Personalentwicklung im „Konzeptionellen Arbeitsraum“ mit konkreten Aktionen und Maßnahmen „verortet“ werden können. Je nach Intention und „Verortung“ der jeweiligen konkreten Maßnahme können auch deren Wirkungen sehr unterschiedlich sein.

Dies sei am Beispiel eines konkreten Instrumentes zur Kompetenz- bzw. Potenzialanalyse dargestellt. Dieses Instrument wurde in einer frühen Projektphase in einer Weiterbildungseinrichtung in einem Mitarbeiter-Workshop zum Thema „Kompetenzanforderungen an Weiterbildner“ gemeinsam mit den Mitarbeitern entwickelt. Angeregt durch die externe Lernbegleiterin wurden sowohl die Kompetenzbereiche als auch die beschreibenden Dimensionen gemeinsam erarbeitet und diskutiert sowie als erforderlich vereinbart. Im Workshop wurde jedoch auch deutlich, dass diese Kompetenzanforderungen an Weiterbildner aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich gewertet und eingeschätzt wurden. Etwas übertrieben und vereinfacht formuliert: Aus Sicht der Führungskräfte – „Ohne diese Kompetenzen geht es heute und morgen nicht mehr in der Weiterbildung. Ein Teil unserer Mitarbeiter hat diese Kompetenzen nicht.“ Aus Sicht der Mitarbeiter – „Das ist doch nichts wirklich Neues. Das machen wir doch heute schon, wo es geht. Aber es geht nicht überall, selbst wenn wir wollten.“

Der Sinn und Nutzen der Entwicklung dieses Instruments bestand aus Sicht der externen Lernbegleiterin in einer mehr oder weniger (un-)reflektierten Selbstreflexion der Mitarbeiter im Prozess der Erarbeitung und Diskussion der Kompetenzbereiche und -dimensionen. Nicht thematisiert und bearbeitet wurde jedoch weder zu diesem Zeitpunkt noch später die Frage, in welchem Bezug diese Kompetenzanforderungen zu strategischen Zielen und dem Verständnis von Lernkultur stehen, sowohl auf der Ebene der Organisation als auch der Personen der Mitarbeiter. So war in dieser Weiterbildungseinrichtung ein Instrument entwickelt worden, das keine Nachnutzung fand.²¹ Versucht man, dieses Vorgehen im „Konzeptionellen Arbeitsraum“ zu verorten, so wird deutlich, dass die Maßnahme/Intervention auf der Ebene der Fähigkeiten und des Verhaltens sowie in der Gegenwart ansetzte. Und es ist hier nicht gelungen, eine Brücke in Richtung zukünftiger Ziele sowie motivierender und Identität stiftender Ebenen zu schlagen. Über diese zusätzli-

chen Ebenen hätten möglicherweise auch die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven von Mitarbeitern und Führungskräften weiterführend bearbeitet werden können.

In einer anderen Weiterbildungseinrichtung nutzte die Geschäftsführung dieses (bereits „fertige“) Instrument in einem anderen Kontext und vor allem mit anderem Ziel. Wie bereits beschrieben, waren in dieser Einrichtung zu einem frühen Zeitpunkt Fragen der strategischen Ausrichtung und Zielstellungen der Organisation gemeinsam bearbeitet worden. Vor dieser Folie wollte die Geschäftsführung Mitarbeiterentwicklungsgespräche durchführen, um die konkrete Verortung sowie Entwicklungsperspektiven jedes einzelnen Mitarbeiters in der Organisation zu vereinbaren. In Vorbereitung dieser Gespräche bat die Geschäftsführung die Mitarbeiter, das Kompetenzprofil als Selbsteinschätzung auszufüllen. Zugleich würde die Geschäftsführung ihr Fremdbild verdeutlichen. Die Reflexion des Selbst- und Fremdbildes sollte ein wesentlicher Punkt in diesen Entwicklungsgesprächen sein, um auf dieser Basis Entwicklungsziele und -maßnahmen für die Mitarbeiter zu vereinbaren.

Das gesamte Vorgehen wurde den Mitarbeitern transparent gemacht und von diesen auch sehr offen aufgenommen. Im Ergebnis der Mitarbeiterentwicklungsgespräche wurden sowohl das Vorgehen wie auch das Instrument von allen Beteiligten als sehr hilfreiches und sinnvolles „Mittel zum Zweck“, Entwicklungsmöglichkeiten zu besprechen und Ziele zu vereinbaren, bewertet.

Bei diesem Vorgehen ist es offenbar gelungen, im „Konzeptionellen Arbeitsraum“ eine Brücke über alle Logischen Ebenen zu bauen, eine IST-Analyse der Kompetenzeinschätzung mit zielorientierter Zukunft zu verbinden und unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven (die eigene und die der Geschäftsführung) als Erweiterung (und nicht Einschränkung) der Möglichkeiten zu sehen.

Rückblickend wird aus Sicht der externen Lernbegleiterin der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ zur bewussten Nutzung als „Orientierungs- und Navigationssystem“ zur Gestaltung einer auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen fokussierten Personalentwicklung empfohlen. Diese Empfehlung geht vordergründig an verantwortliche Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen und (externe) Lernbegleiter und -berater.

Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ bietet kein „vorgeschriebenes“, empfohlenes oder „alt“-bewährtes Vorgehen. Er bietet einen Möglichkeitsraum bzw. viele Möglichkeitsräume, in denen man sich gedanklich und gestalterisch bewegen kann, je nach aktuellen Erfordernissen, Bedarfen und Möglichkeiten. Er hilft zugleich dabei, nichts „Wesentliches“ zu vergessen. Und er eröffnet auch in „fest gefahrenen“ Situationen zahlreiche Interventionsmöglichkeiten, aus einer neuen

Perspektive oder auf einer anderen logischen Ebene. Insofern kann der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ gut für eine iterative Entwicklung einer prozessorientierten Personalentwicklung genutzt werden, in der immer wieder neu anschlussfähige Maßnahmen vereinbart werden (können). Bildhaft gesprochen, kann man gedanklich und reflektierend durch den „Konzeptionellen Arbeitsraum“ wandern und dabei Veränderungs- und Entwicklungsprozesse anstoßen und gestalten, indem man immer wieder neu einen anschlussfähigen Interventionspunkt im System findet.

4 Lernarchitektur und Lerndesign prozessorientiert und partizipativ gestalten

Die (Lern-)Architektur bestimmten Königswieser/Exner (2002, S. 48) folgend, dass etwas stattfindet und was stattfindet. Im übertragenen Sinne ist mit (Lern-)Architektur das „Gebäude“, der Aufbau eines Gestaltungsprozesses gemeint: Wie viele Etagen und wie viele bzw. welche Räume soll das Gebäude haben? Also, welche Maßnahmen sollen im Gestaltungsprozess mit wem und wann stattfinden?

Mit dem (Lern-)Design wird entschieden, wie die inhaltliche, soziale, räumlich-zeitliche und methodische Dimension im vorgegebenen Rahmen der Architektur gestaltet wird. Im übertragenen Sinne ist hiermit also die konkrete „Raumgestaltung“ und „Inneneinrichtung“ gemeint. Wie konkret – durch wen, wann, mit welchen Aufgaben, Methoden oder Instrumenten etc. – werden die einzelnen Maßnahmen im Prozess gestaltet?

Was also macht die Spezifik des Vorgehens einer auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen orientierten Personalentwicklung im vorliegenden Teilprojekt aus?

4.1 Eine prozessorientierte und partizipative Lernarchitektur

Alle drei Gestaltungsprojekte zur Personalentwicklung waren zwar Top-down-Projekte. Die Initiative sowie eine erste Zielbestimmung und Formulierung der Entwicklungsaufgaben gingen in allen Organisationen von der Geschäftsführung aus. In allen Einrichtungen war das Projekt jedoch von Anfang an stark partizipativ gedacht und angelegt. Die Projekte starteten nicht mit ausgearbeiteten Konzeptionen oder vorab geplanten Maßnahmen zur Personalentwicklung, sondern die Mitarbeiter wurden mit Projektstart aktiv in den iterativen Gestaltungsprozess

einbezogen und erhielten mit den authentischen Entwicklungsaufgaben einen breiten Handlungs- und Gestaltungsrahmen für selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung (Sonntag 1996).

Die Lernarchitektur sowie das Lerndesign in den Gestaltungsprojekten waren konsequent prozessorientiert angelegt und über die Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtungen war die organisatorische Einbindung und Sinngebung immanenter Bestandteil des Gestaltungsprozesses. Mit den Prinzipien Partizipation, Prozessorientierung und authentische Entwicklungsaufgabe sollte das Element der Handlungsbereitschaft in den Gestaltungsprozess einbezogen werden. Was bedeutet das nun konkret?

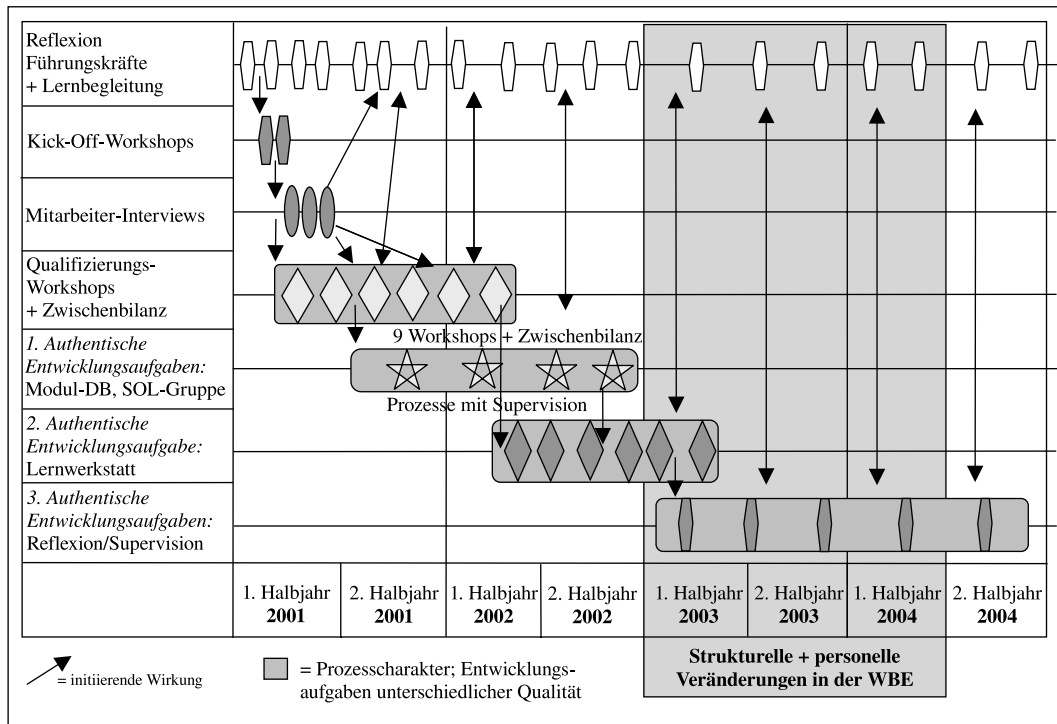
Dem systemischen Beratungsansatz der externen Lernbegleiterin folgend wurde die Lernarchitektur der Personalentwicklung mit allen Beteiligten im Prozessverlauf gemeinsam gestaltet und erarbeitet. Das heißt, das WAS an Maßnahmen und Schritten wurde mit allen Beteiligten iterativ²², jeweils konkret Prozess bezogen sowie an konkreten Situationen und Bedarfen orientiert, ausgehandelt und vereinbart. Diese Vereinbarungen wurden im Kontext regelmäßiger „Reflexionsschleifen“ zumeist im Zusammenhang mit bzw. in Auswertung von durchgeführten Maßnahmen und deren Ergebnissen entwickelt und geschlossen. So waren zu Projektbeginn im Rahmen der Lernarchitektur nur sehr wenige Maßnahmen mittel- bzw. langfristig geplant, die insbesondere die Prozess- und Ergebnisreflexion mit allen Beteiligten (Führungskräfte und Mitarbeiter) für ein iteratives Vorgehen sichern sollten.

Die Spezifik einer solchen prozessorientierten Lernarchitektur soll am Beispiel einer Weiterbildungseinrichtung verdeutlicht werden. Übersicht 4 zeigt rückblickend die Lernarchitektur des Personalentwicklungsprozesses in dieser Einrichtung. Das heißt, wir sind nicht mit diesem „Architektur-Plan“ in den Gestaltungsprozess gegangen, sondern die „Architektur“ der Maßnahmen wurde im Prozess gemeinsam entwickelt und vereinbart. Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, wurden lediglich regelmäßige Reflexionstreffen zwischen der Geschäftsführung/den Führungskräften und der externen Lernbegleiterin als „festgeschriebene“ und kontinuierliche Maßnahme vereinbart, in denen jeweils der Prozess, die Angemessenheit des Vorgehens, die Ergebnisse und Erfahrungen aber auch Probleme diskutiert und reflektiert sowie in Bezug auf eigene Handlungsmöglichkeiten bzw. -erfordernisse hinterfragt werden sollten und wurden.

Im Ergebnis der ersten Gespräche nur mit der Geschäftsführung wurde die Durchführung von zwei Kick-off-Workshops vereinbart – zunächst für alle Führungskräfte, danach mit allen Mitarbeitern und Führungskräften. Diese, wie auch folgende Vereinbarungen über Maßnahmen wurden stets gemeinsam erarbeitet und diskutiert, basierten also nicht in erster Linie auf einem (Experten-)Angebot der externen Lernbegleiterin. (Vgl. Übersicht 4)

Übersicht 4

Beispiel einer Lernarchitektur zur kompetenzorientierten Personalentwicklung



Im Ergebnis des Kick-off-Workshops mit Führungskräften wurde die Durchführung einer Potenzialanalyse in Form von Mitarbeiter-Interviews durch die externe Lernbegleiterin sowie von mehreren Qualifizierungs-Workshops vereinbart. Dies galt es im Kick-Off mit den Mitarbeitern noch abzustimmen, zu konkretisieren und wiederum zu vereinbaren. Was auch realisiert werden konnte. Themen und Termine für die Qualifizierungs-Workshops wurden im Kick-off mit den Mitarbeitern und Führungskräften vereinbart. Später wurde diese Planung durch die strikte Prozessorientierung im gegenseitigen Einvernehmen jedoch wieder geändert, da die Bearbeitung mancher Themen mehrere Workshops erforderte und andere Themen im Prozess an Aktualität verloren hatten.²³

Die Mitarbeiter-Interviews wurden von der externen Lernbegleiterin durchgeführt und anonymisiert ausgewertet. Eine erste Auswertung der Ergebnisse erfolgte im Führungskreis und löste dort eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen als Führungsinstrumente aus. Eine Auswertung der Ergebnisse mit den Mitarbeitern sollte nach Absprachen im Führungskreis durch die Führungskräfte selbst erfolgen, wurde jedoch in der Praxis nicht realisiert.²⁴

Im Rahmen der Qualifizierungs-Workshops wurden aus dem Kontext der bearbeiteten Themen heraus authentische Entwicklungsaufgaben „geboren“ und initiiert, z. B. die Entwicklung einer Modul-Datenbank, die Entwicklung und Realisierung

eines neuen Kurses mit neuen SOL-basierten Lernarrangements als Modell-Projekt sowie eine Prozessoptimierung der Produktentwicklung. Diese Entwicklungsaufgaben wurden von jeweils unterschiedlichen Mitarbeitern parallel zu den Qualifizierungs-Workshops bearbeitet und teilweise auch in den Workshops thematisiert und reflektiert. In einem Qualifizierungs-Workshop im Mai 2002 wurde angeregt durch die Mitarbeiter selbst vereinbart, dass dies der letzte Workshop dieser Art sein sollte und dass in einer für den Juni 2002 geplanten Zwischenbilanz das weitere Vorgehen neu zur Diskussion gestellt werden sollte.

Im Rahmen der Zwischenbilanz wurden erzielte Projektergebnisse aus Sicht der Mitarbeiter ausführlich diskutiert. Einen groben Überblick über Kernpunkte gibt Übersicht 5. Als wichtigstes Zwischenergebnis des Gestaltungsprozesses wurde neben den Veränderungen in der Organisationskultur und -kommunikation („mehr Miteinander“) ein Paradigmenwechsel im Selbstverständnis von Weiterbildung, Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung benannt.²⁵ In Anknüpfung an diesen benannten Paradigmenwechsel wurde vereinbart, dass die weitere Projektarbeit stärker selbstorganisiert auf der Basis freiwilliger Projektgruppen bzw. Lernwerkstätten erfolgen sollte (Keiser 2004). Die Rolle der externen Lernbegleiterin wechselte damit in eine fachlich-partnerschaftliche und reflexiv-begleitende Funktion, während sie bis zur Zwischenbilanz eine stärker intervenierende und moderierende Funktion bzw. teilweise auch eine Experten-Funktion hatte (Keiser/Hübner 2003).

Erwähnt seien an dieser Stelle aber auch die zwei Kritikpunkte der Zwischenbilanz. Ein iteratives auf Kompetenzentwicklung orientiertes Vorgehen erfordert wegen seiner Reflexionsschleifen und Aushandlungsprozesse mehr Zeit als die Vermittlung von Wissen und das Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Konkrete und greifbare Ergebnisse sind ebenfalls nicht so schnell erkennbar, sondern zeigen eher langfristig Wirkung.²⁶

Von Juni 2002 bis Mai 2003 erfolgte die Personalentwicklung vor allem im Rahmen selbstorganisierter und selbstgesteuerter Prozesse und Aktivitäten, an denen jedoch auf Grund des neu vereinbarten Freiwilligkeits-Prinzips nicht mehr alle Mitarbeiter beteiligt waren. Elemente bzw. Bausteine der Lernarchitektur waren z. B. eine Projektgruppe „SOL und Lernkulturwandel“; eine Lernwerkstatt „Didaktik/Methodik“; die Entwicklung der Modul-Datenbank sowie Supervision von Modell-Projekten. Die externe Lernbegleiterin nahm an den meisten Aktivitäten teil, um je nach Bedarf der Mitarbeiter „einfach nur mitzuarbeiten“ und die Reflexion des Lerngehalts bzw. der Kompetenzentwicklung zu unterstützen.²⁷

Zum Jahreswechsel 2002/2003 begannen in der Einrichtung gravierende strukturelle und personelle Veränderungen, die die Arbeit der Lernwerkstatt personell und zeitlich auf ein Minimum reduzierten. Es wurden mehrere Mitarbeiter entlassen, im Februar verließ die Geschäftsführung – ein starker Promotor des

Projektes – die Organisation und im Mai 2003, nach weiteren Entlassungen, war schließlich nur noch eine Mitarbeiterin von allen Lernwerkstatt-Teilnehmern im Institut. Die Gründe für diese gravierenden Veränderungsprozesse in der Organisation lagen zum einen in unternehmensinternen Aspekten. Zum anderen waren sie jedoch auch durch die gravierenden Marktveränderungen und eine deutlich schlechtere Auftragssituation in Folge der Hartz-Reformen bedingt.

Übersicht 5

Ergebnisse der Zwischenbilanz der dargestellten Lernarchitektur (im Sommer 2002)

Was hat das Projekt bisher gebracht – Aussagen von Mitarbeitern				
Theoretisches	Mehr Miteinander	1. Schritte zum Paradigmenwechsel	Image	Kritik
Bekanntes wiederholt und neu geordnet. Vertiefung von psychologischem Wissen/Fähigkeiten Kompetenzzuwachs Neue Methoden Einblicke in neues Lernen/Lehren	Haben gerecht und konstruktiv gestritten. Einsicht in Arbeit und Denken anderer Verständnis für den anderen Erhöhte und verbesserte Kommunikation im Haus Ansprechen von Problemen Offenheit im Miteinander Gedanken- und Ideenaustausch/Anregungen	Erkenntnis: wir kommen an SOL nicht vorbei. Sensibilisierung für neue Didaktik und Methodik Schritt in Richtung veränderte Lehr-/Lern-Kultur Plattformen für weitere Arbeit gefunden Beginn eigener Reflexion Endlich Arbeit am Hauptprozess Neue Prioritäten im Lernprozess	Erhöhtes Ansehen bei Kunden/Auftraggebern Aufhorchen anderer Partner/Wettbewerber	Zu wenig konkrete Ergebnisse Zu hoher Zeitaufwand

Trotz der strukturellen und personellen Veränderungen konnte die externe Lernbegleiterin in engem Kontakt zum neuen Bildungsstättenleiter bleiben und mit ihm sowie den verbliebenen Mitarbeitern im Sinne des angestrebten Personalentwicklungs-Prozesses neue Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtung begleiten und reflektieren. Das betraf insbesondere die Entwicklung neuer Geschäftsfelder, die Angebots- und Produktentwicklung sowie die Gestaltung neuer Lernarrangements als Weiterbildungsdienstleistung. Das betraf aber auch ganz wesentlich die Wiederherstellung einer Arbeitsfähigkeit und einer Kommunikations- und Lernkultur in der (Krisen-)Zeit gravierender Veränderungen. In der Wahrnehmung der externen Lernbegleiterin hatten diese Entwicklungsaufgaben

für die verbliebenen Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung vordergründig nichts mehr mit dem Projekt zur Personalentwicklung zu tun. Es ging schlicht ums Überleben. Dennoch wurde im Prozess der Krisen-Bewältigung aus Sicht der externen Lernbegleiterin deutlich – und später auch von einem Teil der Mitarbeiter so benannt – dass Ergebnisse des bisherigen Gestaltungsprozesses genutzt wurden und die bereits erworbenen Kompetenzen für selbstorganisiertes Lernen von großer Handlungsrelevanz waren:

- So wurde die Modul-Datenbank, deren Bearbeitung zunächst völlig abgewertet wurde, wieder für die Produktentwicklung genutzt.
- Es wurden Netzwerk-Kontakte mit anderen Einrichtungen geknüpft.
- Das selbsterprobte Konzept der Lernwerkstatt wurde in einem Lernarrangement von SOL-Kompetenz-Zentren in zwei Weiterbildungsmaßnahmen realisiert.
- In zwei Projekten mit Jugendlichen wurde ganz stark mit einem Konzept der Lernberatung und -begleitung gearbeitet.
- Es wurden neue Geschäftsfelder im Firmenkundengeschäft entwickelt und auf den Weg gebracht.
- Nicht zuletzt ist es gelungen, einen Teil der entlassenen Mitarbeiter wieder über Projekte auf der Basis freier Mitarbeit zu integrieren.

So wurde bei diesem hier beschriebenen Vorgehen die Lernarchitektur im Prozess von allen Beteiligten ständig selbst weiter entwickelt. Wichtig im gesamten Prozess war, dass alle Maßnahmen und Handlungsoptionen, die zur Diskussion bzw. Vereinbarung standen, sowohl im Vorfeld als auch nach ihrer Realisierung gemeinsam reflektiert wurden in Bezug auf damit verbundene Erwartungen, mögliche Konsequenzen, erzielte Ergebnisse sowie den Lerngehalt.

Die Architektur dieses Gestaltungsprojektes zur Personalentwicklung war eben nicht durch einen vorab konstruierten Bauplan eines „Palastes für selbstorganisiertes Lernen“ vorgegeben – weder durch die externe Beraterin noch durch die Geschäftsführung. Vielmehr wurde aufbauend auf dem Fundament des Prinzips der „Selbstorganisation sozialer Systeme“ (König/Volmer 1996, Schiepek 1999) ein Haus errichtet, das je nach wahrgenommenen Handlungserfordernissen, -optionen und -gelegenheiten mit hoher Eigendynamik mal in die Breite und mal in die Höhe gebaut wurde – je nach Tragfähigkeit des Fundaments. Das heißt auch, dass in manchen „Bauabschnitten“ das Fundament (SOL als gelebte Kultur und nicht nur Methode) erst wieder verstärkt werden musste, bevor man weiterbauen konnte.

Durch dieses konsequent prozessorientierte Vorgehen wurden also nicht nur im „klassischen“ Sinne der Personalentwicklung Kenntnisse und Fähigkeiten entwickelt. Handlungsbereitschaft, Selbstverantwortung und Motivation sowie die

organisatorische Einbindung und Legitimation waren sowohl Basis als auch Ergebnis der Bearbeitung der authentischen Entwicklungsaufgaben. Zudem gewährleistet das iterative Entwickeln und Vereinbaren der Maßnahmen der Lernarchitektur eine hohe Anschlussfähigkeit eben dieser vereinbarten Maßnahmen an den jeweiligen Entwicklungsstand sowohl der Mitarbeiter als auch der Organisation. Und wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, kann der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ mit seinen „Möglichkeitsräumen“ als „architektonischer Rahmen“ und heuristisches Modell genutzt werden, um anschlussfähige Maßnahmen einer auf Kompetenzentwicklung fokussierten Personalentwicklung zu finden und zu initiieren.

4.2 Das Lerndesign als „Praxis(Lern)-Prozess“ und die Lernenden als Experten

Das im Projekt realisierte konsequent prozess- und praxisorientierte Lerndesign kann gut am Beispiel der durchgeführten Qualifizierungs-Workshops dargestellt werden, die ja eher im Ruf „klassischer“ Personalentwicklung stehen.

Wie wurde in den Workshops vorgegangen, um nicht nur auf explizites Wissen und Handlungsfähigkeit zu fokussieren, sondern selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung zu fördern?

„Klassische“ Qualifikations- bzw. Trainingsseminare folgen häufig einem „Theorie-Praxis-Modell“. Zur Theorie, die die Trainer/Dozenten vorstellen, werden in Kleingruppen die passenden praktischen Anwendungsfelder und -möglichkeiten erarbeitet. Das setzt voraus, dass der Trainer/Dozent als Experte bzw. Autorität anerkannt ist. Er gibt das erforderliche Wissen, die entsprechende Handlungstheorie sowie die Wege und Methoden des Übens, Anwendens und Lernens vor. Wesentliche Entscheidungen im Lernprozess werden hier also vom Trainer getroffen. Nach Donenberg (1999) kann ein solches Vorgehen als „Instruktionsweg“ mit relativ hoher Fremdsteuerung durch den Dozenten bezeichnet werden. Bateson (1985) beschreibt dieses Lernkonzept als Lernen erster Ordnung: ein instrumentelles Lernen, das eine zugrunde liegende Handlungstheorie – insbesondere Wertvorstellungen und Normen – nicht verändert (z. B. Rechnen lernen oder EDV-Kenntnisse erwerben).

Mit dem prozess- und praxisorientierten Lerndesign folgte die externe Lernbegleitung konsequent einem „Praxis-Theorie-Modell“. Das heißt, an erster Stelle stand die themenrelevante Praxis, die von den Mitarbeitern eingebrachten „Probleme“ und/oder konkreten „Fallbeispiele“ aus dem Arbeitsalltag. Diese wurden zur Bearbeitung, Reflexion und Lösung zunächst an die Teilnehmer zurückgegeben. Die Mitarbeiter selbst waren also die Experten für ihre Praxis. Gemeinsam wurde

hinterfragt, es wurden Hypothesen gebildet und gemeinsam bzw. im gegenseitigen Austausch verschiedene Handlungsalternativen und Lösungsmöglichkeiten für das Problem entwickelt. Erst danach wurde(n) die passende(n) Theorie(n) mit Hilfe der externen Lernbegleiterin gesucht und diskutiert. Im Kern ging es darum, Handlungsmuster und Verhaltensweisen bewusst zu machen und selbst handlungsleitende Theorien zu entwickeln. In diesem Prozess hatte die externe Lernbegleiterin die Rolle eines Moderators und Prozesshelfers, der die Prozesse nicht steuert, sondern einen Kontext der Erzeugung und Ermöglichung von Such- und Lernprozessen schafft. Anliegen der externen Lernbegleiterin war in dieser Rolle zu „leben“, was sie „lehren“ wollte: nicht Expertenwissen und Handlungsmöglichkeiten (wie z. B. Methoden und Instrumente) vorzugeben, sondern auf der Basis des eigenen Expertentums und Kompetenzniveaus der Mitarbeiter die eigene Handlungskompetenz weiterzuentwickeln.

Neben konkretem Wissen, Techniken und Methoden stand hier vor allem das Lernen selbst und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Zentrum des Lernens: Gegenstand des Lernens waren neben den inhaltlichen Themen das Verhaltenslernen (Verhaltensänderungen; handhabbares und anwendungsbereites Lernen) sowie kollektives Lernen (Lernen von einander und miteinander). In den Workshops wurde demzufolge nicht nur das explizite Wissen bearbeitet. Über die gemeinsame Reflexion und Hypothesenbildung sowie einen intensiven Austausch wurden Erfahrungen, implizites Wissen und Fertigkeiten ebenso zum Gegenstand wie Wertvorstellungen, Einstellungen und Normen einer auf SOL basierenden Lernkultur. Ein solches Vorgehen, das das Lernen des Lernens beinhaltet, führt nach Bateson (1985) zu einem Wertewechsel der handlungsleitenden Theorien und wird von ihm daher als Lernen zweiter Ordnung beschrieben. Nach Donnenberg (1999) kann dieser Lernweg als „Entdeckungsweg“ bezeichnet werden.

Das methodische Vorgehen in den Qualifizierungs-Workshops war diesen Prämissen folgend angelehnt an die Fallarbeit nach Wimmer (1996):

- In der Gruppe werden Fallbeispiele/Probleme in Bezug auf das Thema gesammelt, kurz vorgestellt und zur Bearbeitung priorisiert.
- Die ausgewählten Fälle/Probleme werden unter folgenden Fragestellungen bearbeitet – je nach Anzahl der Teilnehmer gemeinsam oder in Kleingruppen:
 - Welche „emotionale Resonanz“ steckt in dem Fall/Problem?
 - Welche Fragen sind zu stellen, um das Problem möglichst umfassend zu erkennen? (z. B. Fragen nach Zielen, Wirkungen, Perspektiven, Zusammenhängen ...)
 - Welche Hypothesen und Annahmen bestehen in Bezug auf das Problem?

- Welche Lösungsansätze lassen sich finden?
- Was könnte verändert werden und welche Konsequenzen hätte das?
- Welche Maßnahmen sind ggf. erforderlich bzw. zu vereinbaren?
- Danach erfolgten noch ein Erfahrungsaustausch und eine „abschließende“ Reflexion im Plenum, ggf. mit Einsteuerung und Diskussion passender theoretischer Inputs durch die externe Lernbegleiterin.
- Am Ende jedes Workshops wurde eine Vereinbarung über das weitere Vorgehen getroffen.

Die Mitarbeiter hatten demzufolge in den Qualifizierungs-Workshops eine hohe Mitbestimmung und Mitverantwortung für ihren Lernprozess und waren stets als Experten gefragt. Zudem wurden die zu bearbeitenden Themen und Fragestellungen aus dem konkreten Arbeitskontext herausgearbeitet und im Ergebnis wieder rückgekoppelt. Dadurch fanden in der Gestaltung des Lerndesigns auch die organisatorische Einbindung und der motivationale Aspekt als Elemente der Kompetenzentwicklung Beachtung.

Während beim Lernen erster Ordnung die Anwendbarkeit des Erlernten meist auf mehr oder weniger bekannte Probleme reduziert ist, ermöglicht das Lernen zweiter Ordnung einen breiteren und weiter reichenden Transfer auch auf neu auftauchende unbekannte Probleme. Dadurch, dass der (Lern-)Prozess selbst sowie der jeweilige Lerngehalt Gegenstand der Reflexion sind, wird nicht nur Wissen generiert, sondern kann Kompetenz in all seinen Elementen entwickelt werden.

Dieses spezifische prozessorientierte Lerndesign eines „Praxis-Theorie-Lernens“ wurde von der externen Lernbegleiterin insbesondere aus folgenden Überlegungen heraus gewählt und entwickelt:

- Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen sind individuelle Prozesse, für die es keine „Rezepte“ im Sinne von umsetzbaren Theorien, bewährten Instrumenten, Methoden, Vorgehensweisen etc. gibt. Es gibt keine linearen kausalen Zusammenhänge und 1 zu 1 übertragbare Modelle.
- Ausgehend von ihrer beruflichen Tätigkeit sind bzw. sollten Weiterbildner de facto Experten sein für Lernen. An dieses Expertentum kann gut als Ressource angeknüpft werden.
- Selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung ist weniger eine Frage der Nutzung von bestimmten Didaktiken, Methoden und Instrumenten, als vielmehr geprägt durch das eigene Identitäts- und Rollenverständnis und die Lernkultur der Organisation (Aulerich/Fischer/Hinz/Keiser/Schicke 2004).
- Durch das spezifische Lerndesign sollten die Weiterbildner nicht nur selbstorganisiertes Lernen lernen und realisieren, sondern auch am „Vorbild“ der externen Lernbegleiterin erleben, was es heißt, „zu leben, was man lehrt“.

- Für eine (spätere) Umsetzung von SOL und Kompetenzentwicklung im Weiterbildungsprozess sollte dieses praxis- und prozessorientierte Lerndesign für die Weiterbildner auch eine Art „Selbst-Experiment“ sein, um selbst zu erleben und zu erproben, wie man als Weiterbildner auch handeln kann.

Zum einen lässt sich der zeitliche Aufwand bei einem solchen Vorgehen nicht exakt steuern. Im konkreten Gestaltungsprojekt waren anfänglich vier Themen mit je einem Qualifizierungs-Workshop angedacht:

- Anforderungs- und Kompetenzprofile für Weiterbildner,
- soziale Wahrnehmung und Wahrnehmungskompetenz als Voraussetzung für Weiterbildung,
- Kommunikation, Gesprächsführung und Interaktion – Grundlage der Weiterbildung
- Gruppen- und Teamarbeit als Lernarrangement.

Durch das praxis- und prozessorientierte Lerndesign waren jedoch die Inhalte zu- meist mit einem Workshop für die Teilnehmer noch nicht zufrieden stellend be- arbeitet. Das weitere Vorgehen wurde also am Ende jedes Workshops gemeinsam wieder neu vereinbart.²⁸ Dabei gab es mehrere Varianten:

- den erreichten Bearbeitungsstand des Themas so „stehen“ lassen (und da- mit auf die individuelle Verantwortungsebene übergeben) und zum nächs- ten Thema übergehen,
- im nächsten Workshop am gleichen Thema weiter arbeiten und/oder
- offene Fragen zum Thema in eine selbstorganisierte weitere Bearbeitung in Projekt-/Lerngruppen zu „übergeben“ (z. B. in die Lernwerkstatt oder in ein Modell-Projekt).

Die jeweiligen Vereinbarungen führten dazu, dass insgesamt neun Qualifizierungs- Workshops in der Einrichtung durchgeführt wurden, ehe ein „Paradigmenwechsel“ zu mehr Selbststeuerung im Prozess erfolgte. Damit nahm dieses Vorgehen letzten Endes deutlich mehr Zeit in Anspruch als ursprünglich erwartet. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass dieser Prozess in der Zwischenbilanz von einigen (weni- gen) Teilnehmern in seinem Aufwand-Nutzen-Verhältnis kritisiert wurde.

Eine zweite Schwierigkeit besteht in einer „Erwartungsenttäuschung“ für einige Teilnehmer und ist mit dem Vorgehen, der Art und Weise des „Praxis-Theorie- Modells“ verbunden. Da die Mitarbeiter selbst als die Experten für ihre Arbeits- prozesse betrachtet werden, also selbst zuerst gefragt sind bei der Bearbeitung der Themen und eine hohe Mitverantwortung für ihr Lernen haben, ist dieses Lerndesign zunächst oft mit Verunsicherung, Enttäuschung, Ernüchterung und

Nachdenklichkeit verbunden. So enttäuschte auch die externe Lernbegleiterin insbesondere in der ersten Projektphase oft die an sie gerichteten Erwartungen nach „gesichertem“ Expertenwissen und Erfolg versprechenden Handlungstheorien für selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung. Schneider (1994) bezeichnet dieses Lernen zweiter Ordnung auch als „unhappy learning“. Dagegen löst Lernen erster Ordnung aufgrund der direkten Anwendbarkeit, durch das Erlernen konkreter Techniken und Methoden, zumeist ein Gefühl der Sicherheit aus, weshalb es auch als „happy learning“ bezeichnet wird.

Die Unterschiede zwischen dem „klassischen Theorie-Praxis-Lernen“ und dem prozessorientierten „Praxis-Theorie-Lernen“ hat Mayer (2002) in Übersicht 6 sehr übersichtlich dargestellt.

Übersicht 6

Spezifik des „Praxis-Theorie-Lernens“ im Vergleich zum „klassischen Theorie-Praxis-Lernen“ nach Mayer 2002

	Prozessorientiertes „Praxis-Theorie-Lernen“	„Klassisches Theorie-Praxis-Lernen“
Ebenen des Wissens	Dozentenwissen, Teilnehmerwissen und Prozesswissen sind gleichwertig. Umgang mit Nichtwissen als weiteres Ziel.	Ausschließlich Dozentenwissen als Expertenwissen
Form des Feedbacks	Teilnehmer- und Gruppenfeedback, Dozentenfeedback	Einzelfeedback vom Dozenten
Rolle der Dozenten	Prozesshelfer und inhaltlicher Coach	Autorität und Experte
Lernweg	Prozessorientiert; Entdeckungsweg	Strukturiert, Instruktionsweg
Methodisches Vorgehen bei der Problemlösung	Dozent hilft den TN, selbst Vorschläge zu erarbeiten. Dozent ist auf die Person bzw. die Gruppe ausgerichtet, die das Problem löst	Dozent gibt konkrete Vorschläge und ist auf das Problem ausgerichtet.
Zusammenhang Lernkonzept und Teilnehmerzufriedenheit	Lernen zweiter Ordnung, „unhappy learning“	Lernen erster Ordnung, „happy learning“
Zusammenhang Lernkonzept und Inhalt	Modelllernen	Vorwiegend kognitiv
Zusammenhang Lernkonzept und Lerntransfer	Weit-Transfer, Inhalte anwendbar auch auf unbekannte Probleme	Nah-Transfer, Inhalte anwendbar auf bekannte Probleme

Ein solches prozessorientiertes „Praxis-Theorie-Lernen“ bietet ein mögliches Vorgehen für eine auf selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung fokus-

sierte Personalentwicklung. Die Spezifik im Vergleich zu „klassischen“ Qualifizierungs- und Trainingsseminaren liegt in folgenden Aspekten:

Ausgangspunkt des Lernens ist die eigene Arbeitspraxis, sind eigene Problemsituationen im Arbeitsalltag. Damit kann an realen Fragen, Problemen und Bedürfnissen der Mitarbeiter angeknüpft werden. Es geht nicht um die Vermittlung und Aneignung von Theorien und Handlungsempfehlungen, sondern um die gemeinsame Bearbeitung²⁹ von Praxisfällen.

Die Weiterbildner/Seminarteilnehmer sind die Experten ihres Faches und ihres Tuns. Damit knüpft das Vorgehen an bereits vorhandenen Erfahrungen, Wissen, Mentalen Modellen und Kompetenzen der Mitarbeiter an. Das heißt, ein solches Vorgehen ist ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert.

Lernen und Kompetenzentwicklung erfolgt über ein gemeinsames konstruktives Be- und Erarbeiten von mehreren unterschiedlichen Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten für das Praxisproblem. Es geht nicht um die „richtige“ Lösung, sondern um eine vielschichtige Reflexion mehrerer möglicher Lösungen und deren jeweiliger möglicher Wirkungen.

Ein solches Vorgehen hilft, ein ganzheitliches Systemdenken zu entwickeln, in dem vielfältige Wechselbeziehungen statt linearer Ursache-Wirkung-Ketten und Prozesse statt Momentaufnahmen gedacht und reflektiert werden (vgl. Senge 1996, S. 94). Ein solches Systemdenken liegt auch unserem Kompetenzbegriff zugrunde, bei dem es um angemessene Handlungsfähigkeit auch in nicht vorhergesehenen Situationen geht und nicht um spezielle erfolgreiche Handlungsmuster für bestimmte Situationen.

Anmerkungen

¹ Gemeint sind damit unter anderem eine Unterstützung und Förderung von selbstorganisiertem Lernen bei den Lernenden, Lernberatung und Lernbegleitung als neue Aufgabenfelder Lehrender, eine über Wissensvermittlung hinaus gehende Kompetenzentwicklung und eine daraus resultierende Neugestaltung der Lehrer-Lerner-Beziehung.

² Personalentwicklung wird hier betrachtet als ein Teilgebiet neben bzw. in Verbindung mit Personalbeschaffung, Personalauswahl, Personaleinsatz, Personalfreisetzung und Anreizsystemen. Obgleich die Bedeutung von Personalentwicklung als zentrale Aufgabe des modernen Personalmanagements seit den 70er Jahren deutlich zugenommen hat (Olesch 1997, S. 14), ist das betriebswirtschaftliche Verständnis von Personalentwicklung zumeist auf Bildungsarbeit (Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung, Umschulung, kollektive Bildung) beschränkt (Jung 2003, S. 258f).

- ³ Trotz umfangreicher Literaturrecherchen wurde hier kaum neuere psychologische Literatur zum Thema gefunden (vgl. Sonntag 1996, Frieling 1999, Schuler 2001).
- ⁴ Eine Verbindung der Personalentwicklung mit authentischen Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtung und damit eine Integration der Gestaltungsprozesse zur Kompetenzentwicklung und zu selbstorganisiertem Lernen in den Arbeitsprozess war zudem bereits durch die Ausschreibung der Gestaltungsprojekte gefordert. Die Entwicklungsaufgaben der im vorliegenden Gestaltungsprojekt beteiligten Einrichtungen bestanden unter anderem in der Entwicklung neuer Geschäftsfelder und Lerndienstleistungen, in der Entwicklung einer neuen auf SOL basierenden Lernkultur sowie in der Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements und -settings.
- ⁵ Insbesondere diese motivationalen Aspekte und die im folgenden beschriebene Definition von Kompetenz eröffnet den Bezug zum Gestaltungsmodell des „Konzeptionellen Arbeitsraums“, das für die Kompetenzentwicklung genutzt werden kann und an späterer Stelle ausführlich beschrieben wird.
- ⁶ „Träges Wissen“ beschreibt das Phänomen, dass (scheinbar) vorhandenes Wissen in Anwendungssituationen nicht eingesetzt wird. Bei mangelndem Transfer kann Gelerntes nicht auf problemrelevante neue Situationen angewendet werden. Im Rahmen dieser Ansätze wird der Lernprozess bzw. die Wissensaneignung als konstruktiver Prozess gestaltet (vgl. konstruktivistische Lernansätze).
- ⁷ Ein Beleg dafür sind solche Äußerungen von Mitarbeitern wie „Wozu soll das nützlich sein, was wir hier tun?“; „Das ist zwar ganz interessant, können wir aber aus Gründen ... gar nicht tun/anwenden.“; „Das liegt nicht in meinem Einflussbereich, dafür ist XY zuständig.“ oder „Dazu bräuchte es die Unterstützung der Geschäftsführung.“
- ⁸ Hier nochmals zur Illustration einige Beispiele der authentischen Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungsorganisationen: Entwicklung neuer Lerndienstleistungen bzw. Geschäftsfelder; Entwicklung und Gestaltung einer neuen auf SOL basierenden Lernkultur; Entwicklung einer Moduldatenbank als Form des Wissensmanagements; Entwicklung und Gestaltung eines Selbst-Lern-Zentrums zu ausgewählten Themen; Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements und Methoden im Rahmen eines Modellprojekts.
- ⁹ Zu den theoretischen Wurzeln des Systemansatzes zählen vor allem die Theorie sozialer Systeme (Luhmann, Willke, Baecker), der Radikale Konstruktivismus (Glaserfeld), das Autopoiesekonzept (Maturana/Varela), die Kybernetik zweiter Ordnung (von Foerster), die Kommunikation der Pathologien (Bateson) und die Systemische Familientherapie (Selvini, Palazzoli, Boscolo et al., Simon) (vgl. Boos/Heitger/Hummer 2005).
- ¹⁰ Organisationen sind nicht offene, sondern operativ geschlossene, soziale Systeme.
- ¹¹ Direktive Beeinflussungsversuche scheitern an der Selbstorganisation der sozialen Systeme. Das System entscheidet, welche Interventionen es „annimmt“ bzw. „aufgreift“.
- ¹² Dieses Reflexions- und Gestaltungsmodell zur Initiierung und Begleitung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen wurde bereits an anderer Stelle erwähnt und ist im Kapitel 3 ausführlich beschrieben.
- ¹³ Die „Logischen Ebenen des Handelns“ basieren auf dem von Robert Dilts Mitte der 80er Jahre im Rahmen des Ansatzes der Neurolinguistischen Programmierung entwickelten Modell der logischen Ebenen (Dilts 1991). Die logischen Ebenen sind Ebenen der Veränderung und sollen helfen, sich und seine Umwelt besser zu verstehen, Probleme zu erkennen und Lösungsansätze zu finden (vgl. auch O'Connor/Seymour 2004). Auf dieser Basis dieses Modells der logischen Ebenen wurde der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ durch Mitarbeiter des NIK e.V. Bremen entwickelt und

in die Beratungspraxis eingeführt (Heinrich Dreesen, Manfred Vogt; Wolfgang Eberling). Leider ist dieses neue Konzept in der Literatur bisher nicht beschrieben, so dass ich mich auf Unterlagen der Weiterbildung „Systemisch-lösungsorientierte Supervision und Organisationsberatung“ vom NIK e.V. beziehe.

- 14 Die externe Lernbegleiterin kann und sollte in ihrer Funktion als (systemische) Beraterin allerdings auch aus dem „Konzeptionellen Arbeitsraum“ „heraus treten“, um aus einer Metaperspektive mit ihm zu arbeiten. Der vorliegende Text ist aus eben dieser Metaperspektive geschrieben.
- 15 Zum einen wurde deutlich, dass die jeweiligen „mental Modelle“ zum SOL sehr stark durch bisherige Lern- und Lehrerfahrungen geprägt waren sowie Kontext, Situation und Fachspezifika in der Wertung der Teilnehmer eine Rolle spielten. Als wesentliche Rahmenbedingungen für SOL wurden unter anderem die Bedeutung von Lernberatung und -begleitung heraus gearbeitet, sowie die Schaffung angemessener Lernsettings (z.B. Herstellen von Zielklarheit und Sinnhaftigkeit, Klarheit der Methoden und Arbeitsweisen, Feedbackschleifen).
- 16 Ein solches Vorgehen basiert, wie das Modell der logischen Ebenen, auf Ansätzen und Methoden der Neurolinguistischen Programmierung (O'Conner/Seymour 1992) sowie auf dem Modell der Metakommunikation (Schulz von Thun 1981) und der Technik der zirkulären Fragen aus der systemischen Beratungspraxis (Schlippe/Schweitzer 1999).
- 17 Bei diesen Erläuterungen beziehe ich mich auf eine ausführliche Beschreibung der logischen Ebenen von Landsiedel, St.: <http://www.nlp-insider.com/nlp-e-mail-training/texte/logische-ebenen.html>.
- 18 In diesem Video des Schulzentrums/Akademie Silberburg waren Arbeitsbeispiele/Zwischenergebnisse aus einem anderen Teilprojekt des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ dargestellt. Diese sollten im Sinne eines Erfahrungsaustauschs bzw. als Illustration möglicher vielfältiger Vorgehensweisen reflektiert werden.
- 19 Gemeint sind hier die bereits benannten Fragen zu Visionen, Zielen und Werten/Glaubenssätzen der Organisation wie der Mitarbeiter: Wer wollen wir sein? Was soll uns auszeichnen? Was sollen Teilnehmer über uns und unsere Weiterbildung sagen? Welche Glaubenssätze und Werte motivieren unser Angebot und unser konkretes Handeln? etc.
- 20 Folgende Entwicklungsaufgaben standen im Projektverlauf in der Einrichtung:
 - die Entwicklung von „SOL-Kompetenz-Zentren“ als neue Form der Lerndienstleistung,
 - die Einführung einer multifunktionalen Projektverantwortung aller Weiterbildner verbunden mit einer projektbezogenen Kosten-Leistungs-Rechnung als neue Arbeitsstruktur und -organisation,
 - die Einführung eines Qualitäts-Management-Systems sowie
 - die Entwicklung einer neuen Lerndienstleistung für Kinder mit LRS.
- 21 Die im Gestaltungsprozess ebenfalls thematisierten und diskutierten Mitarbeitergespräche/Zielvereinbarungsgespräche, in denen dieses Instrument ebenfalls hätte genutzt werden können, wurden nicht umgesetzt. Ausführlicher dazu unter „Möglichkeiten und Grenzen externer Lernbegleitung“.
- 22 Im systemischen Beratungsverständnis bedeutet Iteration eine Rückkopplung zwischen Zielen, methodischem Vorgehen und Ergebnissen. Ergebnisse werden im Beratungs- und Gestaltungsprozess immer wieder rückgespiegelt und eingespeist, und bewirken damit auch Kurskorrekturen und Veränderungen der Vorgehensweise.
- 23 Diese seitens der Führungskräfte initiierten Qualifizierungs-Workshops zu Themen wie Kompetenzanforderungen an Weiterbildner, Soziale Wahrnehmung, Kommunikation

und Teamarbeit in der Weiterbildung sind eher ein Beispiel für Formen „klassischer“ Personalentwicklung. Hier wurde durch die externe Lernbegleiterin versucht, über das Lerndesign auch auf Kompetenzentwicklung zu fokussieren.

- ²⁴ Hier kam der systemische Beratungsansatz der externen Lernbegleiterin zum Tragen, wonach das System selbst entscheidet, welche Schritte es geht. Mit der externen Lernbegleiterin war die Bedeutung einer solchen Auswertung reflektiert worden und im Führungskreis wurde vereinbart, dazu Mitarbeitergespräche durchzuführen. Diese Gespräche wurden jedoch nie realisiert und auch trotz wiederholter Reflexion durch die Geschäftsführung nicht „eingefordert“. (Ausführlicher dazu unter „Möglichkeiten und Grenzen externer Lernbegleitung“).
- ²⁵ Stichworte waren und sind hier eine partnerschaftliche Lehrer-Lerner-Beziehung, Differenzierung und Individualisierung sowie Handlungsorientierung in der Weiterbildung, stärkere Selbstverantwortung der Lerner für ihren Lernprozess, Lernberatung und -begleitung.
- ²⁶ Wie weiter unten noch erwähnt wird, haben die Mitarbeiter dieser Organisation insbesondere in der schwierigen Zeit der strukturellen Veränderungen auf Ergebnisse und Erfahrungen des Projektes zurückgegriffen, um das Institut arbeitsfähig zu halten und Weiterbildungsdienstleistungen erfolgreich realisieren zu können.
- ²⁷ Die Bildung und Arbeit der Lernwerkstatt „Didaktik/Methodik“ als spezifisches selbstorganisiertes Lernarrangement der Weiterbildner ist ausführlich beschrieben bei Keiser 2004 (S. 75ff.).
- ²⁸ Das entspricht dem bereits beschriebenen iterativen Vorgehen, bei dem die Ergebnisse immer wieder in den Gestaltungsprozess einfließen und damit die Lernarchitektur partizipativ im Prozess entwickelt wird.
- ²⁹ Hier kann sowohl durch eine reflexive Deutung und Interpretation der Situation gelernt werden als auch durch eine Erarbeitung möglicher Handlungsalternativen für diese Situation.

Literatur

Aulerich, G. , Fischer, E., Hinz, H., Keiser, S. & Schicke, H. (2004). Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen, Handreichung für die Praxis, 130–136.

Baethge-Kinsky, V., Holm, R. & Tullius, K. (2004). Berufliche Weiterbildung am Scheideweg,-In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 28/2004, O r t , 11–16.

Bamberger, G. G. (2001). Lösungsorientierte Beratung, Weinheim.

Bateson, G. (1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt a. M.

Becker, M. (1993). Personalentwicklung: die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft, Bad Homburg.

Berthel, J. & Becker, F. G. (2003). Personalmanagement, Stuttgart.

Boos, F., Heitger, B. & Hummer, C. (2005) Systemische Beratung im Vergleich. Anforderungen und Zukunft. In: OrganisationsEntwicklung 1/2005, 4–15

Büdenbender, U. & Strutz, H. (2003). Gabler Kompakt-Lexikon Personal, Wiesbaden.

Dilts, R. (1991). Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit, Paderborn.

Donnenberg, O. (Hrsg.) (1999). Action Learning. Ein Handbuch, Stuttgart.

Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur und Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2000, Münster.

Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In: J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.) Handbuch Kompetenzmessung 2003, Stuttgart.

Fatzer, G. (Hrsg.) (2000). Supervision und Beratung. Ein Handbuch, Köln.

Fatzer, G. (Hrsg.) (1993). Organisationsentwicklung für die Zukunft, Köln.

Franke, G. & Kleinschmitt, M. (1987). Der Lernort Arbeitsplatz, Berlin.

Frei, F., Hugentobler, M., Alioth, A., Duell, W. & Ruch, L. (1996). Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative, 2. Aufl., Zürich.

Frieling, E. & Kh. Sonntag (1999). Lehrbuch Arbeitspsychologie, 2. überarb. Aufl., O r t

Hacker, W. (1986) Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten, Bern.

Heid, H. (2000). Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird, In: Chr. Harteis, H. Heid, H. & S. Kraft (Hrsg.) (2000), Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, Opladen, 289–96.

Herold, M. & Landherr, B. (2001). SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht, Baltmannsweiler.

Jung, H. (2003). Personalwirtschaft, 5., überarb. u. erweit. Aufl., München.

Keiser, S. (2004). Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden. Kompetenzentwicklung in fremd- und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen, Handreichung für die Praxis, 54–94.

Keiser, S. & Hübner, U. (2003). Gestaltungsprojekt: MOTIV-Lernen, In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzenpte. Zwischenergebnisse von Projekten, QUEM-report, Heft 76, Teil II, 497–527.

König, E. & Volmer, G. (1996). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, Weinheim.

Königswieser, R. & Exner, A. (2002). Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Beratergruppe Neuwaldegg, Stuttgart.

Mayer, B. M. (2002). Lernarchitekturen von Managementtrainings und ihre Wirkungen-eine vergleichende Evaluation. In: OrganisationsEntwicklung Heft 1/2003, 44–55

Neuberger, O. (1994). Personalentwicklung, 2. Aufl., Stuttgart.

O'Connor, J. & Seymour, J. (2004). Neurolinguistisches Programmieren: gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung, VAK Kirchzarten.

Oerter, R. (1992). Menschliche Entwicklung und ihre Gestaltbarkeit-Beiträge der Entwicklungspsychologie. In: Kh. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen, 19–38.

Olesch, G. (1997). Schwerpunkte der Personalarbeit. Personalmanagement zur Jahrtausendwende. Heidelberg.

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Prenzel, M. (1994). Computerunterstützte Lernumgebungen. Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen.

Rosenstiel, L. v. (1992). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz-Beiträge der Sozialpsychologie. In: Kh. Sonntag (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen, 83–106.

Rosenstiel, L. v. (2004). Rollen in Organisationen aus psychologischer Sicht. In: L. v. Rosenstiel, D. Pieler, P. Glas (Hrsg.), Strategisches Kompetenzmanagement. Von der Strategie zur Kompetenzentwicklung in der Praxis. Wiesbaden, 94–113.

Sattelberger, Th. (1995). Personalentwicklung als strategischer Faktor. In: Sattelberger, Th.: Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen, Wiesbaden, 15–37.

Senge, Peter M. (1996). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

Schiepek, G. (1999). Die Grundlagen der systemischen Therapie. Theorie. Praxis. Forschung. Göttingen

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (1999). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.

Schneider, U. (1994). Mitarbeitertrainings unter der Lupe. Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung. Wiesbaden.

Schuler, H. (Hrsg.) (2001). Lehrbuch der Personalpsychologie.

Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck.

Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied.

Sonntag, Kh. (Hrsg.) (1992). Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen.

Sonntag, Kh. (1996). Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München.

Sonntag, Kh. & Schaper, N. (2001). Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung, In: H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 241–264.

Sonntag, Kh. & Steigmaier, R. (2001). Verhaltensorientierte Verfahren in der Personalentwicklung. In: H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 265–287.

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Münster, 17–59.

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (2002). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!) In: E. Staudt u. a. Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. edition QUEM, Bd. 14, Münster, 71–125.

Stiefel, R. Th. (1991). Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben: Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege, Neuwied.

Stiefel, R. Th. (1995). Strategieumsetzendes Lernen. In: Th. Sattelberger, Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen, Wiesbaden, 38–41.

Ulich, E. (1992). Lern- und Entwicklungspotenziale in der Arbeit-Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Kh. Sonntag (Hrsg.) (1992), Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen, 107–134.

Volpert, W. (1985). Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In: H. Passe-Tietjen & H. Stiel (Hrsg.), Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders, Wetzlar, 109–123.

Wimmer, R. (1996). Die Zukunft von Führung. Brauchen wir noch Vorgesetzte im herkömmlichen Sinn. In: OrganisationsEntwicklung Heft 4/1996, 4–57.

„Shift of Mind“ – Bewusstseinswandel und innovative Gestaltungskompetenz Zukünftige Entwicklungen erkennen, befördern und entstehen lassen

*„Alle Ressourcen, um ein Problem zu klären,
sind immer im System – Du kannst sie jedoch nicht
auf derselben Ebene des Bewusstseins lösen,
auf der Du sie kreiert hast.“
Einstein*

Heinz Hinz und Hans-Günter Garz

Kurzcharakteristik der Bedingungen

Die Ausbildungseinrichtungen (Schulzentrum/Akademie Silberburg in Stuttgart) des Schwäbischen Frauenvereins existieren seit 1873. In den letzten fünf Jahren wurden der hauswirtschaftliche und Altenpflegerische Ausbildungsbereich geschlossen und dafür wurde vor ca. sechs Jahren die Fachschule für Führung und Organisation eröffnet. Seit September 2000 wurde im Weiterbildungsbereich begonnen, eine Akademie zu implementieren, mit den Schwerpunkten Führungspädagogik, pädagogisch-psychologische Themenstellungen (derzeit eine zweijährige Mediationsausbildung) für Bildungseinrichtungen und für kleine und mittlere Unternehmen. Daneben wurde ein Kunst-Forum bzw. eine Kunstplattform – Fröbel-Art – (März 2001) eröffnet.

Das Schulzentrum und die Akademie Silberburg bestehen jetzt aus

- der Fachschule für Sozialpädagogik (Voll- und Teilzeitform),
- der Fachschule für Organisation und Führung (zweijährig berufsbegleitend),
- der Berufsfachschule für Kinderpflege sowie
- einer angegliederten Akademie, die berufliche Weiterbildung in den Bereichen „Führungspädagogik, pädagogisch-psychologische Themenstellungen und Fröbel-Art (Kunstpädagogik)“ anbietet.

Die Fachschule für Sozialpädagogik ist eine von vier Ausbildungsanbietern für den Ausbildungsberuf der Erzieherin bzw. des Erziehers innerhalb des Stadtgebiets Stuttgart, wobei das Schulzentrum Silberburg als einziger der vier Anbieter eine vom Arbeitsamt geförderte Teilzeitausbildung für Erzieherinnen und Erzieher anbieten kann. Derzeit besuchen 233 Auszubildende die Fachschule für Sozialpädagogik in Voll- und Teilzeitform (N= 68).

Die Fachschule für Organisation und Führung versteht sich als ein überregionales Angebot. In Baden-Württemberg existieren derzeit 25 Fachschulen für Organisationen und Führung. In der Fachschule bereiten sich derzeit 38 Studierende auf die staatliche Anerkennung als Fachwirtinnen und Fachwirte für Sozialwesen vor.

Im Ausbildungsbereich der Kinderpflege bietet die Silberburg derzeit das einzige Ausbildungsangebot zur Vorbereitung auf die Schulfremdenprüfung in Stuttgart an. Der Vorbereitungskurs zur Schulfremdenprüfung wird derzeit von 40 zukünftigen Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger besucht.

Derzeit findet eine zweijährige berufsbegleitende Qualifizierung in Mediation statt (16 Teilnehmerinnen und Teilnehmer). Ansonsten bietet die Akademie derzeit vor allem Inhaus-Angebote im Bereich Führungsfortbildungen und Verfahren zur prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Appreciative Inquiry, Open-Space-Technology) an.

Das Schulzentrum incl. der Akademie Silberburg beschäftigt derzeit eine Geschäftsführerin (für alle Einrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins), einen Pädagogischen Leiter (Fachschule für Sozialpädagogik, Fachschule für Organisation und Führung und Akademie Silberburg), 25 fest angestellte Lehrkräfte incl. einer Leiterin für die Ausbildung der Kinderpflegerinnen und 12 Honorarkräfte sowie drei Verwaltungskräfte und drei hauswirtschaftliche Kräfte.

Mit der Akademie Silberburg befinden wir uns in einem unüberschaubaren Pool an Weiterbildungseinrichtungen im Großraum Stuttgart.

Dass auch das Schulzentrum Silberburg von einem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel betroffen ist, lassen die folgende Bewerberzahlen der letzten Jahre für die Fachschule für Sozialpädagogik in aller Deutlichkeit erkennen. Wurden für das Schuljahr 1995/96 noch ca. 800 Bewerberinnen und Bewerber gezählt und davon nur 60 Auszubildende für zwei Klassen aufgenommen, so waren es für das Schuljahr 1997/98 nur noch 600 Bewerberinnen ebenfalls für 60 Plätze (zwei Klassen). Ein weiterer Rückgang der Bewerberzahlen wurde für den Bewerbungszeitraum des Schuljahres 2000/2001 deutlich. Hier wurden nur noch ca. 400 Bewerberinnen für erstmalig 90 Ausbildungsplätze (drei Klassen) registriert. Noch drastischer stellt sich die Bewerbersituation für das Schuljahr 2002/03 dar. Hier haben sich nur noch 250 Bewerberinnen beworben, und es wurden 104 Auszubildende in vier Klassen aufgenommen.

Dieser drastische Rückgang der Bewerberzahlen betrifft derzeit alle Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg nicht nur den Raum Stuttgart. Deutlich sichtbar wird diese Entwicklung auch dadurch, dass inzwischen ein eklatanter Fachkräftemangel auf dem Erzieher(innen)markt zu verspüren ist. So konnte die Stadt Stuttgart im Jahr 2002/03 von 85 Vorpraktikumsplätzen, das Vorpraktikum ist Voraussetzung für die Erzieherausbildung, nur 6 besetzen. Inzwischen (2006) hat sich die Situation wiederum innerhalb kürzester Zeit bedeutsam verändert. Wir haben auf 85 freie Plätze ca. 650 Bewerberinnen und Bewerber. Allerdings zeigt sich jetzt auf dem Arbeitsmarkt für Erzieherinnen und Erzieher ein völlig anderes Bild. Erzieherinnen und Erzieher bekommen, in geringem Umfang Plätze für ein Berufsanerkennungsjahr, was bedeutet, dass sie ihre Ausbildung nicht beenden können und ein weiteres Jahr in die Warteschleife müssen. Des Weiteren nimmt die Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher zu, die nach der Ausbildung kaum noch Stellen mit voller Beschäftigung bekommen. Im gleichen Zeitraum wurden auch die Lehrpläne grundlegend verändert, die Fachpläne wurden in Handlungsfelder umgewandelt. Die Turbulenzen im Umfeld und in der Organisation sind also unübersehbar. Diese Entwicklung bedeutet für die nächsten Jahre, dass die Fachschule für Sozialpädagogik sich ein deutliches Profil erarbeiten muss, will sie weiterhin als Privatschule im bisherigen Umfang auf dem Markt bestehen.

Auch für die berufsbegleitende Qualifizierung der Fachschule für Organisation und Führung (FOF) sind die Bewerberzahlen stark rückläufig. Wurden 1995/96 noch 26 Bewerberinnen und Bewerber gezählt, so waren es im Schuljahr 2001/2002 gerade noch 19 Bewerberinnen und Be-

werber, so dass sich dieser Ausbildungsgang unter betriebswirtschaftlichen Aspekten gesehen gerade noch deckt. Dies hatte aber auch zur Folge, dass die Gebühren für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (FOF) deutlich erhöht werden mussten. Gab es 1995/96 nur wenige Fachschulen für Organisation und Führung so ist die Zahl inzwischen stark angestiegen und die Konkurrenz zwischen den privaten Fachschulen für Organisation und Führung und auch zwischen den privaten und den öffentlichen Fachschulen wird immer deutlicher.

Wichtig als Informationshintergrund für die Leserin und den Leser sind noch folgende Bedingungen: Mein Führungsverständnis und die damit verbundene Form der Zusammenarbeit aller Beteiligten im Schulzentrum Silberburg.

Ich verstehe mich als Organisationsgestalter in einer heterarchischen Organisationsform. Mir ist zwar bewusst, dass ich in einer hierarchischen Struktur verankert bin, denke aber, dass die Art und Weise wie ich diese Rolle kommuniziere und gestalte von großer Bedeutung für innovative Entwicklungsprozesse sind. Ich kann als Organisationsgestalter Impulse ebenso setzen wie jede andere kompetente Lehrkraft. Gleichwohl ist mir bewusst, dass meine Impulse auch als eine „Idee des Chefs“, also der Hierarchie gewertet werden können. Ich gehe davon aus, dass jede kompetente Person Projekte und Impulse initiieren kann und es dann auch in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Aufgabe ist, danach zu schauen, wie die anderen Kolleginnen und Kollegen eine Anschlussfähigkeit an neue Projekte und Initiativen herstellen können. Es kann sich aber auch herausstellen, dass die Impulse so wenig attraktiv sind, dass sich zur Zeit niemand diesen neuen Ideen anschließen möchte.

Zwei zentrale Annahmen stehen hinter meinem Handlungskonzept. Zum einen ist es mein Menschenbild und zum anderen mein damit verbundenes Verständnis von Führung und Gestaltung einer Organisation.

Erste Grundannahme: Ich persönlich gehe von einem humanistischen Menschenbild aus, welches den Menschen als eine kreative und kompetente Person betrachtet. Die Personen streben nach Selbstwirksamkeit und möchten sich in eine Gemeinschaft sinnvoll einbringen. In der Regel sind es Personen, die sich hinsichtlich eines eigenen Willens steuern und sich auch entsprechend verhalten.

Zweite Grundannahme: Da ist ein gewachsenes Kollegium mit einer entsprechenden Führungskultur und natürlich auch ein Kollegium mit einer entwickelten Gruppenmentalität. Dieses Kollegium mit den bisherigen Schulleiterinnen und Schulleitern, trifft nun auf eine neue Führungsperson, die ebenfalls geprägt ist von Vorstellungen und Bildern über das Führen und Leiten einer Organisation und den dazugehörenden Formen der Zusammenarbeit (vgl. Menschenbild). Diese neue Situation verursacht in der Regel für alle Beteiligte ein hohes Maß an Ungewissheit, welche gewöhnlich zu einer neuen und hohen Dynamik im Kollegium führt. Das mangelnde Einschätzungsvermögen der neuen Situation und das neue sich persönliche Einschätzen innerhalb des Kollegiums hinsichtlich seiner Stellung zur neuen Führungsperson rufen in der Regel sehr große Unsicherheiten hervor.

Das Projekt „Mitarbeiter lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurde im Zeitraum von 2001 bis 2004 im Schulzentrum und der Akademie Silberburg durchgeführt. Im Rahmen der Ausbildung der zukünftigen Erzieherinnen wurde vor allem der „verschulte“ Ansatz des Lehren und Lernens im traditionellen Sinne deutlich.

Die Folge davon beschreiben u. a. Autoren wie Mandl und Wahl mit der Erkenntnis zwischen der einer „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (vgl. u. a. Mandl & Gerstenmaier 2000, Wahl 2001). Auf dem Hintergrund dieser Situation und Erkenntnis heraus wurden auch die Ziele für das Gestaltungsprojekt formuliert. Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Erneuerungen in der Organisation entwickelt:

- Stundenpläne werden von den Mitarbeitern gemacht.
- Es wird in großer Eigenverantwortung in Teams gearbeitet.
- Über 80 Prozent der Unterrichtsstunden werden in anderen Lernformen als bisher (zumeist frontal und verschult) durchgeführt.
- inzwischen werden in hohem Maß neben den Unterrichtsräumen der Schule auch selbstorganisiert, unterschiedliche Lernorte aufgesucht (z. B. Bibliotheken, Praxiseinrichtungen, sozialpädagogische Institutionen, inhaltliche Veranstaltungen von außerschulischen Anbietern usw.).
- Lehrkräfte suchen sich eigenverantwortlich Fortbildungen aus, integrieren in unterschiedlichen Organisationsformen (formell und informell) die Erkenntnisse in ihre Teams und in das Kollegium. Für die Zeit der Fortbildung organisieren die Lehrkräfte selbständig ihre Vertretungen.
- Auszubildende sind an organisatorischen und inhaltlichen Entwicklungen ihrer Ausbildung in hohem Maße beteiligt.

In einer Fremdevaluation (Interview durch das DIE) ein Jahr nach Projektende machten Lehrerinnen und heute im Beruf stehende Auszubildende folgende Aussagen:

Von Bedeutung ist vor allem, dass durch den Prozess der evolutionären Schulentwicklung sowohl auf Unterrichtsebene als auch auf organisationalen Eben eine nachhaltige Veränderung herbeigeführt wurde. Im Jahre 2005 wurden Lehrerinnen und ehemalige Schülerinnen und Schüler interviewt (DIE) unter dem Motto: „Was ist nach dem Projekt passiert – was ist geblieben? Die Ergebnisse sind überwältigend: Inzwischen sind wir soweit, „dass zehn bis zwanzig Prozent traditioneller Unterricht genügen.“ Ein weiterer Nutzen wird wie folgt formuliert: „..., dass mehr Diskussion entsteht, dass das Kollegium nicht mehr als Einzelkämpfer vor der Klasse steht.“ „Es entwickeln sich neue Denkansätze.“ „Am Anfang war die Belastung hoch, doch mehr „Autonomie durch eigenständige Teamarbeit im Kollegium“ haben den Aufwand bis heute gerechtfertigt.“ „Unterrichten in dieser Form macht uns Spaß.“

Auf dem Hintergrund der gravierenden Veränderungen gingen wir in einen reflektierenden Evaluationsprozess mit dem Ziel, Indikatoren auf einer tiefer liegenden Ebene (Tiefenstruktur eines Veränderungsprozesses) für den Veränderungsprozess zu erforschen.

Im Anschluss an eine umfangreiche externe Evaluation der Ergebnisse durch die Lernbegleiter der Universität Kassel (Kühnemuth 2004) wurde das Personalentwicklungskonzept EPOS (Burow/Hinz 2005, Kühnemuth 2005) entwickelt. In einem weiteren Auswertungsgespräch (externe Evaluation für die Entscheidungsträger und Lernberater) (2003/2004) wurden wir auf eine mögliche Tiefenstruktur und damit verbundene Wirkfaktoren und auftauchende Phänomene in diesem Veränderungsprozess aufmerksam gemacht. Es stand die Frage im Raum, ob man aus der Reflexion der Tiefenstruktur eventuell neue Erkenntnisse für das Handeln und die entsprechenden individuellen Kompetenzen von Entscheidungsträgern, Führungskräften und Gruppen in Transformationsprozessen einer Organisation gewinnen könnte.

Um dieser Tiefenstruktur nachzugehen, wurden die offenen Rückmeldungen (offenes schriftliches Feedback) der Kolleginnen, der Schülerinnen und der Geschäftsleitung durch ein bestimmtes methodisches Verfahren (Qualitative Textanalyse aus 360 Grad Feedback – Hinz/Garz 2003) analysiert. Des Weiteren wurde ein Tiefeninterview mit der Schulleitung (auch gleichzeitig Teilnehmender und Projektleitung) durchgeführt. Im Rahmen dieser Auswertung stießen wir auf verschiedene Indikatoren und Modulatoren, die unserer Erkenntnis nach die stattfindenden Transformationsprozesse wesentlich mit beeinflussen.

Im Rahmen unserer wissenschaftlichen Recherchen stießen wir u. a. auf Claus Otto Scharmer und den von ihm beschriebenen U-Prozess. Überraschenderweise liegen hier Übereinstimmungen zwischen unseren Erkenntnissen, die wir in unserem Konzept der innovativen Gestaltungskompetenz formulierten, und seinen Erkenntnissen über „Prozesskompetenz in Veränderungsprozessen“ (Scharmer 2003, 2004) vor. Wir betrachten die in unseren Beschreibungen der innovativen Gestaltungskompetenz beschriebenen Phänomene und Inhalte als wichtige und bedeutende Handlungskompetenzen von Führungskräften und Entscheidungsträgern (individuelle Kompetenzen) in Transformationsprozessen. (Hinz/Garz 2003).

In einem weiteren Schritt machen wir uns nun daran, die gewonnenen Erkenntnisse in eine Modellversion (Modellierung) zu fassen mit der es anderen Führungskräften und Entscheidungsträgern ermöglicht wird, diese Erkenntnisse für die kreative und innovative Gestaltung von Veränderungsprozessen (Change- und Transformationsprozessen) wirkungsvoll einsetzen zu können.

Eine kurze Beschreibung soll die beobachtbaren Indikatoren und beschreibbaren Modulatoren darstellen, die wir als wesentliche Bestandteile einer innovativen Gestaltungskompetenz empirisch aufzeigen konnten. Durch diese Beschreibung soll auch verdeutlicht werden, wie kreatives und innovatives Führungshandeln und die erforderliche innovative Gestaltungskompetenz bezogen auf eine Person, eine Gruppe (Team) oder auch eine Organisation wirkungsvoll bzw. nachhaltig genutzt

werden kann. Ebenso soll auch deutlich gemacht werden wie die individuelle Kompetenz auf Gruppen und der gesamten Organisationen zugänglich werden kann.

Auf Grund umfangreicher Erhebungen (Loebbert 2006, S. 11) kann man feststellen, dass in den achtziger und neunziger Jahren bis zu 70 Prozent aller Versuche versagten, soziale Systeme, seien es Non-Profit- Organisationen oder wirtschaftliche Unternehmen durch Methoden der Organisationsentwicklung tief greifend zu erneuern und zukunftssicher zu gestalten (Senge 2000, S. 14). Es gelang nicht, eine Antwort auf die Herausforderungen wirtschaftlich-ökologischer und gesellschaftlicher Veränderungen zu finden (Scharmer et al. 2004), die dazu führte, dass sich soziale Systeme den jeweiligen Entwicklungen stellten, geschweige denn zukünftige Entwicklungsaufgaben erkennen konnten.

Beispiele für dieses Scheitern belegen im Bildungssektor zahlreiche Vergleichsstudien, die zu dem niederschmetternden Ergebnis kommen, dass trotz hoher Kostenaufwendungen gerade einmal Mittelmäßigkeit erreicht wird (Oelkers 2003, Patzner 2005). Ähnliches ließe sich für das Gesundheitswesen oder Wirtschaftsunternehmen formulieren. Das Scheitern traditioneller Organisationsentwicklung und Managementtheorie in der Praxis kann nicht übersehen werden (Schreyögg & Noss 1995). Diese Aussagen werden von unterschiedlichen Autoren (Boos/Heitger/Hummer 2005, S. 5) gestützt: „Die professionellen Gestalter von Changeprozessen, vor allem aber die Berater haben in den letzten Jahren Ergebnisse versprochen, die nicht erreicht wurden. Studien über die Wirksamkeit von Veränderungsprojekten zeigen ein ernüchterndes Bild.“

Angesichts dieses Befundes stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Methodik und Neukonzeption von Managementtheorien. Wimmer (2000) nähert sich dieser Aufgabe, indem er die Fähigkeit sozialer Systeme zur „vorausschauenden Selbsterneuerung“ thematisiert und einen systemtheoretischen Ansatz zur Lösung des Problems vorschlägt. Scharmer von der MIT Sloan School of Management, Society for Organizational Learning formuliert in diesem Zusammenhang einen grundlegenden lerntheoretischen Paradigmenwechsel, wonach dem konventionellen Lernzirkel, dem ein Lernen aus der Erfahrung der Vergangenheit zu Grunde liegt, ein alternativer Lernzirkel gegenüber gestellt wird, dessen Erkenntnisprozess ein Lernen an einer auftauchenden Zukunft („learning from emerging futures“) beinhaltet (Scharmer 2000).

In Ergänzung zu einem dezidiert systemtheoretischen Ansatz, wie ihn Wimmer (2000) beschreibt und im Unterschied zu Scharmers (2000) Lernmodell (U-Prozess) verfolgen wir in unserer Arbeit einen originär epistemologischen Denkansatz bei der Neuformulierung einer Handlungskonzeption der Organisations- und Managementforschung, in deren Mittelpunkt ein „Shift of Mind“, ein Bewusstseinswandel steht. Damit wird ein grundlegender Bruch mit mechanistischen Ma-

nagementtheorien formuliert und selbst systemtheoretisch begründete Managementtheorien könnten mit der vorliegenden Handlungskonzeption eine wesentliche Erweiterung erfahren, die darin besteht, einen blinden Fleck in den Erkenntnisprozess von Entscheidungsträgern zu thematisieren. Der Kerngedanke des hier vorliegenden Handlungskonzept liegt im Zugang zu einem „Shift of Mind“, einem Bewusstseinswandel, der im Zugang zu einer *anderen Qualität der Erkenntnis* und einer anderen *Qualität des Wissens*, beruht und einen tiefgreifenden Wandlungsprozess auf der personalen wie auf der organisationalen Ebene mit sich bringt. Im Kern des „Shift of Mind“ steht die Wirklichkeit des handelnden Subjekts und die Prozesse, die diese Wirklichkeitserfahrung so beeinflussen und transformieren, dass das Neue innerhalb sozialer Systeme erkennbar und zugelassen wird.

Gleichzeitig beziehen wir mit dieser Arbeit einen weiterentwickelten Standpunkt innerhalb der Diskussion im Rahmen des Innovationsmanagements. Dabei kann das Innovationsmanagement als ein Bestandteil des strategischen Managements betrachtet werden. Es umfasst somit die Initiierung, die Organisation und die Evaluation der im Rahmen von Neuerungsprozessen durchzuführenden Aufgaben (u. a. Aulerich/Burow/Hinz/Fischer/Keiser/Schicke 2004, S. 131 „authentische Entwicklungsaufgaben“). Es geht insbesondere um die Unterstützung bzw. Entwicklung von Innovationspotenzialen in einer Organisation und die Erzeugung eines angemessenen Innovationsklimas (Gabler 1997, S. 1901).

In der derzeitigen Diskussion ist es unbestritten, dass die Innovationsfähigkeit sich als der zentrale Schlüsselfaktor für den wirtschaftlichen Erfolg darstellt (Wimmer 2000, 265ff). Dabei möchten wir uns an einen umfassenden Innovationsbegriff anlehnen, der sich von einer sehr verengten Sichtweise aus fast ausschließlich auf technologische und produktorientierte Aspekte bezieht, deutlich unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist aus unserer Sicht nicht der technische Wandel bzw. produktorientierte Innovationsbegriff von Bedeutung, sondern der Wandel des Bewusstseins maßgeblich.

Im Folgenden geht es uns um die „menschliche Seite“ der Innovationskraft bzw. Innovationsfähigkeit – der Mensch als Innovationsträger, als der Träger des Neuen (u. a. Staudt/Kriegesmann 2002). Laut Bernien (1997, S. 38) „... fehlen nicht nur weitgehend die Kenntnisse darüber wie kollektive Lernprozesse im einzelnen ablaufen, sondern auch wie sie sich mit individuellen Lernprozessen verbinden,..., wie kollektives Wissen angeeignet und gespeichert wird, wie Erfahrungen und Wissen innerhalb von Gruppen transferiert und auf andere übertragen werden, wie die Motivierung und Steuerung von kollektiven Lernprozessen stattfindet, ..., und welche Synergieeffekte sie bringen“.

Wir können durch die Analyse und Reflexion des Gestaltungsprojektes im Schulzentrum/Akademie Silberburg verdeutlichen, dass sich die Innovationsfähigkeit

bzw. die innovative Gestaltungskompetenz durch Modulatoren entwickeln lässt und dadurch in einer Organisation wirkungsvoll etwas Neues entstehen kann. Transformationsprozesse im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung, die sich dem Konzept der „Innovativen Gestaltungskompetenz“ bedienen, lassen deutlich erkennen, dass Menschen Herausforderungen kreativ bewältigen, Neues generieren und ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Dies betrifft unserer Erfahrung nach sowohl den Profit- als auch den Non-Profit-Bereich.

Durch den „Shift of Mind“ gelingt es den unterschiedlichen Akteuren einer Organisation, die förderlichen „Treiber“ innovativer Gestaltungskompetenz nutzbar zu machen und einen grundlegenden Wandel zu generieren.

Im Folgenden sollen diese Prozesse, die mit dem „Shift of Mind“ verknüpft sind, ihre Wirkung und die mit ihnen verbundene Transformationen der Wirklichkeitserfahrung auf der personalen und organisationalen Ebene dargestellt und veranschaulicht werden.

1 Konstruktion und Dekonstruktion der Wirklichkeit – Das Feld des Ichs, der Archetypen und des Selbst

1.1 Das Ich als Wächter der Welt und des Wissens

Gewöhnlicherweise strukturieren wir unsere Wahrnehmung mit Hilfe unseres Ich-Bewusstseins¹ zu einer in sich konsistenten und geschlossenen Welterfahrung und Weltsicht. Es ist die wesentlichste Leistung des Ichs, dieses Bild von einer gleichermaßen objektiven Real-Außenwelt zu konstruieren. Innerhalb dieser seiner Welt bewegt sich das Ich-Bewusstsein. Es zieht Erkenntnisse und Schlüsse, Analysen und Kausalitätszusammenhänge, Vorhersagen über Entwicklungsperspektiven auf der Grundlage dieser von ihm konstruierten Real-Außenwelt. Sie dient als Erkenntnisbasis seines Denkens und Handelns. Das Erkennen des Ichbewusstseins gleicht hier dem Modell eines geschlossenen Systems, welches von der Datenbasis determiniert ist, die es selbst erschaffen hat. Das Ich ist hier zugleich Gefangener und Wächter seines eigenen Systems.² Innerhalb dieser seiner von ihm selbst erschaffenen Welt und Realität bewegt sich das Ich. Sein Erkennen und Wissen entstammt seiner Weltkonstruktion, die ihm als reale Außenwelt erscheint und ihr zugeordnet ist. Wie eine Insel liegt die Welt des Ichs, die von ihm als objektiv erfahrene Welt, in der Weite des gesamten Wirklichkeitsfelds. Seine Welterfahrung erscheint ihm als die Welterfahrung schlechthin, nicht erkennend, dass die vom ihm erfahrene Welt eine von ihm künstlich geschaffene Welterfahrung ist und

möglicherweise nur eine Welterfahrung darstellen könnte, die auch nicht einmal die mit der Wirklichkeit übereinstimmendste Form der Welterfahrung tatsächlich sein könnte. Das Ich kann nicht anders, als diese seine Welt als die einzig denkbare Welt vorauszusetzen.

Den sozialen Prozess, der darin endet, dass für das Ich schließlich nur noch eine einzig denkbare Welt existiert, schildert Castaneda. Während seiner Lehrzeit bei dem Yaqui-Indianer Juan Matus wird er in für ihn bestürzender Weise damit konfrontiert, dass seine spezifisch akademische Sichtweise ihn als *Mitglied* einer spezifischen Gesellschaft (Sozietät) ausweist und ihm einen anderen Zugang zur Welt und damit eine andere Welterkenntnis verstellt: „Für Don Juan besteht die Wirklichkeit unseres Alltäglichen Lebens aus einem endlosen Fluss von Wahrnehmungsinterpretationen, welche wir, die Individuen, denen eine Mitgliedschaft gemeinsam ist, gemeinsam anzustellen gelernt haben. Tatsächlich wird die Realität der Welt, wie wir sie kennen [jedoch] als so feststehend angesehen, dass die Grundprämisse [Don Juans], nämlich dass unsere Realität nur eine von vielen möglichen Beschreibungen ist, kaum eine Chance hat, als ernsthafte These akzeptiert zu werden.“ (Castaneda 2003, S.8).³

Um in die Nähe einer anderen Welt, jenseits der ich-zentrierten Welterfahrung zu gelangen, lernt Castaneda unter großen Mühen, die ihm sein rationales Ich verursacht, die „Welt anzuhalten“. Ihm wird dabei entsetzlich evident, wie eingeschränkt die ich-zentrierte Welt und das mit ihr verbündete Wissen ist.

Das Wissen dieser ich-zentrierten Welterfahrung ist ein unvollständiges Wissen; es bedient die immer gleichen Routinen von rationalen Methoden, sich der Welt zu versichern und repetiert unaufhörlich die Bestätigung der Welt. Es zementiert damit die Grenze zwischen dem Ich und seiner spezifischen Welterfahrung einerseits und dem Wirklichkeitsfeld einer umfassenderen Welt andererseits und dem dort vorhandenen vollständigerem Wissen.

Als C. Castaneda mit einer für ihn inkommensurablen Welterfahrung konfrontiert wird, weigert er sich, das zu akzeptieren, was er wahrnahm und unterstellt notorisch unlautere Methoden, Tricks bzw. Sinnestäuschungen. Sein indianischer Lehrer entgegnet darauf: „Du hast eine schreckliche Neigung. Du kannst es nicht lassen, alles zufriedenstellend zu erklären Die Welt ist ein Rätsel. All dies, was Du hier siehst, ist noch nicht alles. Es gibt soviel in der Welt, wirklich soviel mehr – eine Unendlichkeit. ... du tust in Wirklichkeit nichts anderes, als die Welt zu etwas Alltäglichem zu machen.“ (Castaneda 2003, S. 134f).⁴

Neumann beschreibt das Problem, die Welterfahrung des Ich-Bewusstseins als nur eine von mehreren Welterfahrungen akzeptieren zu können, als unsere Schwierigkeit, uns von unserer Identität mit unserem Ich zu lösen: „Das Ich-Bewusstsein

stellt ein spezifisch eingeschränktes Wissensfeld dar, in dem das Weltkontinuum in Bestandteile aufgelöst ist ... Es ist die in gewissem Sinne künstliche Welt des Ich-Bewusstseins, das uns als rational erkennendes Ich die Welt so erscheinen lässt. Als erlebende [persönliche] Ganzheit, in erhöhten oder herabgesetzten Bewusstseinszuständen wird die Welt als etwas ganz anderes erfahren. Wir stehen allerdings erst am Beginn der Erkenntnis, dass verschiedene psychische Konstellationen verschiedenen Welterfahrungen zugeordnet sind, und dass die unserem Ich-Bewusstsein zugeordnete Welterfahrung nur eine und nicht unbedingt die umfassendste Welterfahrung überhaupt sein muss. Aber da wir uns mit dem Ich-Bewusstsein gewohnheitsmäßig zu identifizieren pflegen, erscheint uns die ihm zugehörige Welterfahrung zunächst als ‚die‘ richtige Erfahrung der Welt überhaupt“.

(Neumann 1952, S. 174)

Das mit dem Ich-Bewusstsein und seiner spezifischen Welterfahrung verknüpfte Wissensfeld ist das ich-zentrierte Wissen. Das Ich als der bewusste Kern der Person kann nicht umhin, als Behüter und Wächter dieses Wissens aufzutreten. Als Wächter des ich-zentrierten Wissens und der ich-zentrierten Welterfahrung schließt das Ich nahezu jede Form anderen Wissens und der Welterfahrung quasi als unreal aus, d. h. das Ich als psychisches Zentrum der Person wacht darüber, dass nahezu ausschließlich ein in der Struktur und Qualität dem ich-zentrierten Wissen analoges Wissen re-produziert wird. Innerhalb dieser seiner streng und mit Argwohn bewachten Welt kann nichts wirklich Neues entstehen. Das Wissen, das dem Ich als ich-zentriertes Wissen anhaftet ist stets das alte, bewusste und bekannte Wissen seiner Welterfahrung. So gesehen ist das Ich-zentriertes Wissen immer altes Wissen, seine Antworten auf sich stets ändernde, in Bewegung befindliche soziale Systeme können letztendlich immer nur alte Antworten sein.

Die Standardreaktion des Ichs auf neue Herausforderungen, etwa auf komplexe Entwicklungen infolge wirtschaftlicher und politischer Globalisierung oder globaler Zerstörung der Biosphäre ist die des „Downloading“ (Scharmer 2000), das Abrufens des Alltäglichen, des alten, bekannten Wissens, ohne eine wahrhaft neue Perspektive und ohne ein wahrhaft neues Verstehen. Wie sehr wir in diesem Ich und in einer nicht risikolosen Einschränkung unseres Horizontes gefangen sind, kann man ahnen, wenn man sich vor Augen führt, dass trotz offen erkennbarer politischer wie ökologischer Desaster keine neuen Wege gangbar werden. Das Ich erweist sich hier als erfolgreicher Wächter seines wiederkehrenden Wissens und seiner ihm bekannten Welt, wo stattdessen ein tiefgreifender und entscheidender Wandel *im Umgang* mit politischen, ökonomischen Herausforderungen notwendig wäre. Es ist kaum denkbar, dass ein tiefgreifender und substantieller Innovationsprozess auf der Basis einer ich-zentrierten Weltsicht und innerhalb des dem Ich zur Verfügung stehenden Wissens erwartet werden kann. In dieser Hinsicht bedarf es tatsächlich einer Horizontüberschreitung, jenseits der Grenzen des Ichs.

1.2 Jenseits der Grenzen des Ichs

Wenn wir gewöhnlicherweise dem Ich und dem Bewusstsein Wissen zuordnen, dann schließen wir unausweichlich und vorschnell, dass dem Nicht-Ich und dem Unbewussten Unwissen oder Nichtwissen zuzuordnen sei. Dabei bedeutet aber Unbewusstheit, wie Neumann sagt, „*nur Unbewusstheit des Wissens, nicht aber seine Abwesenheit* ... Wenn wir aber von einem Feld⁵ des Psychischen ausgehen, in dem das Ich-Bewusstsein mit dem Ich als Zentrum nur einen Ausschnitt bildet, neben dem ein umfangreiches und unendlich viele Inhalte und Wissensformen umfassendes Psychisches als Unbewusstes vorhanden ist, dann beginnt sich der Aspekt zu ändern“ (Neumann 1952, S. 172f.).

Unbewusstes Wissen ist in der Ethnologie und der empirischen Kulturwissenschaft kein unbekannter Gegenstand. Hierher gehören psychologische Phänomene wie Intuitionen und spontanen Einsichten, die über den jeweiligen rationalen Wissens- und Erkenntnishorizont des Ich-Bewusstseins hinausreichen. Diese Phänomene wurden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ernsthaft dokumentiert (v. Scholz 1924) und später erkenntnistheoretisch diskutiert (Jung/Pauli 1952). Ein weltbekanntes historisches Beispiel für eine intuitive Einsicht des Unbewussten – also für unbewusstes Wissen – ist die Erfindung des Benzolrings durch Kekulé. Als er ausgesprochen angestrengt mit der Frage beschäftigt war, was die Molekularstruktur des Benzols sei, hatte er einen Traum, der ihn unmittelbar auf die unbekannte Hexagonalstruktur des Benzols brachte (Müller 1995). Weiter können die verifizierten Experimente von Rhine als Beispiele unbewussten Wissens angeführt werden, bei denen noch nicht ausgespielte Karten benannt werden sollten oder eine durch Würfelwurf erreichte Zahl im voraus erraten werden sollte. (von Franz 2003). Für solche und ähnliche Ereignisse, die entweder als sinnhafte Zufälle oder als eine Art *Vorauswissen* (emerging futures) verstanden werden können, hat Jung den Begriff Synchronizität⁶ geprägt (Jung 1951, 1952). Unter Synchronizität kann man ganz allgemein das Zusammenfallen eines „inneren Zustands“ mit äußeren Ereignissen verstehen, aber auch das innere Vorwegnehmen eines äußeren Ereignisses, d. h. eine Äußerung unbewussten Wissens um künftige Entwicklungen. Virulent werden synchronistische Ereignisse immer im Zusammenhang mit einem aktivierten Archetypen, d. h. wenn man besondere Interessen, Neugier, Erwartungen und Hoffnung hat (v. Franz 2003).⁷ Einen modernen Bericht über ein synchronistisches Phänomen, bei dem ein ernstzunehmender innerer Zustand – der Beschluss, sich beruflich gänzlich anders als bisher zu orientieren – mit äußeren, scheinbar zufälligen Ereignissen zusammenfällt, gibt Jaworski (Generon Consulting und Society for Organizational Learning früher: MIT Center for Organizational Learning): „Then these experiences started happening which were synchronistic. The first one was, when I was walking down the street near my flat in London. I walked past a magazine and a newspaper stand. I'd passed it a hundred times, but this time I stopped and looked, and saw this magazin, US News and World Report. At the top

of it, sticking up, it said, Rx for Leadership in America.“ I pulled it out and turned directly to it, and it was an article by Tom Cronin,... he was saying all the things that I believed. He agreed to meet with me, and I poured my heart out to him... for an hour or two, and then he said „I’ll help you. The first person you need to meet is John Gardner... He pulled out [a] piece of paper and thrust it in my face and he said, „Here read this.“ And it was a letter that he had written a week before to the head of the Aspen Institute. It was about three pages long ... I was reading this and I was just in disbelief, because he was saying to the head of Aspen Institute the same things I was just saying to him ...“ (Jaworski 1999, S. 8f.).

Das synchronistische Zusammenfallen eines inneren psychischen Zustands mit äußeren Ereignissen bedarf eine hohen energetischen Zustand, in dem sich ein archetypisches Geschehen konstituiert. Diese energetisch hoch angereicherten Zustände können innere oder äußere Krisen⁸ sein, können aber auch hohes authentisches Interesse, Neugier, Kreativität oder hohe Erwartungen oder Erfahrungen in Gruppen sein. In diesen Situationen übernimmt neben dem Ich quasi ein Archetyp die Steuerung des Geschehens.⁹ Unter dem Begriff Archetyp verstehen wir unbewusste, angeborene allgemeine (kollektive) Reaktions- und Verarbeitungsmuster, die auf der Ebene des kollektiven Unbewussten zu denken sind. Es sind energiereiche formale Ordnungs- und Strukturmuster (patterns of behavior), psychologische, mentale Entsprechungen der Instinkte (Jung 1928). „Archetypen stellen ein *psychisches Wahrscheinlichkeitsfeld* dar, indem sie ein ... unbewusstes Geschehen in Typen abbilden; sie sind die durch Introspektion erkennbare Formen des „apriorischen Angeordnetsein“. Da die Archetypen kollektiv sind, kann man sie in ihrem aktivierten Zustand nicht nur beim einzelnen lokalisieren, denn von dem, was im kollektiven Unbewussten eines einzelnen Individuums vorzugehen scheint, ist nie mit Sicherheit anzugeben, ob es sich nicht auch in *anderen Individuen oder Lebewesen oder Dingen oder Situationen ereignet* (v. Franz 2003, S. 262).¹⁰

Das Berühren des archetypischen Feldes ist Voraussetzung bei allen tiefgreifenden Veränderungs- und Entwicklungsprozessen auf der personalen wie auch auf der organisationalen Ebene sozialer Systeme. Auf der Ebene des archetypischen Feldes gelangen wir in Kontakt mit dem archetypischen Selbst¹¹, der Ganzheit unserer Person. Damit relativiert sich der jeder Ich-Standpunkt, weil das superiore Wissen¹² aus dem Selbst dem ich-zentrierten Wissen überlegen ist. Mit der Verbindung des Ego mit dem Selbst und dem Selbstfeld erweitert sich die Realitätswahrnehmung über die habituelle Wahrnehmung des Ich. In gewissem Sinn kann man sagen, dass eine neue Welt entsteht, eine Welt, in der zukünftige Entwicklungen und Notwendigkeiten wahrnehmbar werden. Aus der Ich-Selbst-Achse heraus zu handeln bedeutet eigentlich, aus der Totalität des Seins, aus dem Ganzen heraus zu handeln, geleitet von einem absoluten Wissen. Der Kontakt mit dem Selbst ermöglicht ein Handeln aus dem gesamten Potenzial der Person und aus einem Wissen, das selbst die Person und die Grenzen des Ichs übersteigt. Die mit dem Kontakt

zum Selbst entstehende Bewusstseinslage ist ein Zustand höchster Kreativität und Performance, etwa wie das, was Csikszentmihalyi (1990) als Flow beschreibt. Peter Senge et. al berichten, dass sie in ihren Interviews, die sie 1999–2000 mit 25 herausragenden Denkern über Wissen und Führung führten, Schilderungen einer veränderten Bewusstseinslage entdeckten, wie sie bereits seit Tausenden von Jahren in spirituellen Traditionen auf der ganzen Welt ebenso gekannt wird: „In mystischen christlichen Traditionen werden solche veränderten Bewusstseinszustände mit der Erfahrung der ‚Gnade‘, der ‚Erweckung‘ oder des Heiligen Geistes assoziiert. Taoisten sprechen von der Umwandlung vitaler Energie zu subtiler Lebenskraft und zu spiritueller Energie. Dieser Prozess bedarf einer essentiellen ‚Stillung‘ des Bewusstseins (mind), die die Buddhisten ‚cessation‘ nennen, bei der der normale Gedankenfluss abbricht und sich die gewöhnlichen Grenzen zwischen Ego (Ich) und Welt auflösen. Bei den Hindu wird dieser Zustand Ganzheit oder Einssein genannt. In der mystischen Tradition des Islam (Sufismus) ist dieser Zustand einfach als das ‚Öffnen des Herzen‘ bekannt. Jede Tradition beschreibt diesen veränderten Bewusstseinszustand ein wenig anders, aber alle erkennen ihn als zentral in der persönlichen Reifung und Kultivierung an. So weit wir wissen ist trotz der Bedeutung dieses veränderten mentalen Zustands als kollektives Phänomen oder darüber, wie dieses Phänomen kollektiv kultiviert werden könnte verhältnismäßig wenig in den spirituellen oder religiösen Traditionen geschrieben worden, obwohl viele unserer Interviewten dramatische Veränderung in Arbeitsgruppen und in einigen Fällen sogar in größeren Organisationen [auf dieser Grundlage] erfahren hatten“ (Senge et al. 2004, S. 8).^{13 14}

1.3 Das Berühren der Einheitswirklichkeit

Mit der Erfahrung des Selbst ist auch immer das Erleben des Grenzenfallens zwischen Subjekt und Welt, das Erleben des Einsseins verknüpft. Dazu ist fundamentaler ein „Shift of Mind“, eine veränderte nicht fokussierende, meditative Bewusstseinslage Voraussetzung, die in der Ethnologie als „participation mystique“ (Lévy-Bruhl 1912) und bei Varela als einen Prozess zwischen „Suspension – Redirection – und Leeting Go“ beschrieben wird (Varela 2000). Eine Schilderung des Fallens der gewöhnlichen Grenzen zwischen Ich und Welt gibt Jaworski im Interview mit C. O. Scharmer, der ihn nach der seiner Arbeit zu Grunde liegende Fragestellung fragt: Jaworski: This... has to do with learning based on a fundamentally different mode of cognition... I have a deep belief that *the human capacity includes the ability to sense and actualize what wants to happen before it manifests...* Most of the experience that led me into this were experinces of *collapsies boundaries between me and others, even me and animals*. That led me directly into this path” (Jaworski 1999, S. 1).

Neumann (1952, S. 177) beschreibt eine ähnliche Erfahrung und zeigt, dass diese grundsätzlich gegenüber der Alltagserfahrung differente Erfahrung keineswegs als illusorisch angesehen werden kann, sondern als ein Phänomen eines der Wirklichkeit zu Grunde liegenden Selbst- oder Einheitsfeldes: „In der „participation mystique“ wird eine Fülle von Einheitszusammenhängen und Bezogenheiten zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Tier, Mensch und Welt erlebt, die nicht mit denen übereinstimmt, die für die Bewusstseinskenntnis und ihr Wirklichkeitsfeld gültig ist.“ (Neumann 1952, S. 177). Im Kontakt mit dem der Wirklichkeit zu Grunde liegenden Einheits-/Selbstfeld werden die engen Grenzen der Alltagswahrnehmung des Ichs überschritten und es kommt zu einem tiefgreifenden Erleben der Einheitswirklichkeit¹⁵, jenseits der Subjekt-/Objektrennung, der Trennung von Mensch und Welt. Auf diese Art und Weise gelingt es, zu erahnen und zu aktualisieren, was künftige Entwicklungen sein werden, was sich sozusagen ereignen will.

In dieser Situation geschieht es, dass „das Ganze“ erlebt, die Wirklichkeit vollständig *geschaut* und intuitiv erfasst wird und das Ich sich im „Großen Kontext“, im großen Zusammenhang aller Dinge eingebettet erlebt und aus dieser Wahrnehmung heraus agieren kann. Das Ich ist sozusagen im *Einklang* und *Eins* mit der Welt und erfährt eine Situation äußerster Kreativität, höchsten Potenzials und Inspiration. Scharmer veranschaulicht diese Situation mit einer persönlichen Mitteilung der Musikerin Miha Pogacznik, über ihre Erfahrung, als sie ihr erstes Konzert¹⁶ in der Kathedrale von Chartres gab: „... I felt, that the cathedral almost kicked me out. For I was young and I tried to perform as I always did: just playing my violin. But then I came to realize in Chartres you actually can not play your small violin, but you have to play the macro violin. The small violin is the instrument that is in your hands. The macro violin is the whole cathedral that surrounds you. The cathedral of Chartres is entirely built according to musical principles. Playing the macro violin requires you to listen and to play from another place. You have to move your listening and playing from within to beyond yourself“ (Scharmer 2003, S. 7).

In der Fähigkeit, „die große Violine“ zu spielen, also in Kontakt mit dem Selbstfeld und der Einheitswirklichkeit zu gelangen, sehen wir den entscheidenden Punkt, wenn es darum geht, die Wirklichkeit sozialer Felder zu erkennen, und sie in ihrer Gesamtheit und Tiefenstruktur im Kontext breiter Veränderungsprozesse voranzubringen. Die philosophische Entsprechung einer Einheitswirklichkeit als Welthintergrund findet sich im chinesischen Denken im Begriff des tao, von dem es heißt: „Man horcht nach ihm und hört es nicht, das ist mit Namen das Dünne, man greift nach ihm und fasst es nicht, das ist mit Namen das Unkörperliche, die gestaltlose Gestalt, das dinglose Bild, das neblig Verschwommene ... So neblig und verschwommen sind in ihm die Dinge *und doch geschieht alles durch dieses*.“ (Lao Tse, Tao te King, hrsg. V. O. Sumitomo, Zürich 1945).

Im Westen finden wir Ansätze einer ähnlichen Sicht im Mittelalter, hauptsächlich in der Lehre der *Sympathie aller Dinge* (...), wo von einem psycho-physischen Gesamtzusammenhang aller Existenz gesprochen wird. Dieser Zusammenhang beruht auf der postulierten Existenz einer Weltseele¹⁷ oder auf dem Sympathieprinzip“ (v. Franz 2003, S. 36).¹⁸ Die Idee der „Sympathie aller Dinge“ oder das „Prinzips des Herzens“ findet sich auch als bedeutsam in der Philosophie moderner Denker. Joseph Jaworski äußert sich im Interview mit C. O. Scharmer allerdings auch über die Hindernisse des westlichen Wissenschaftsparadigmas, das der Erfahrung der Sympathie aller Dinge im Wege steht:

„COS: If you were to summarize the essence... What is that you brought to surface in the last year's work?

Joseph Jaworski: Well, there's one penetrating insight that I've come out with, Otto, and that is that the key of all of this is love ... I think, that it is an innate capacity in every human being to be that way, and it is the natural human condition ...

I would like to be able to articulate this better, but it's the blocks that BOHM talked about, and the necessity to find ways to remove the blocks ... I'm speaking of a Western paradigm. In the West it is much more difficult for us [to remove the blocks], than in the East. You know, it's the Western scientific paradigm, you know, of separateness.“ (Jaworski 1999, 17f.).

1.4 „Shift of Mind“ – Die Pforte zur innovativen Gestaltung sozialer Felder

Auch wenn es für das westliche Bewusstsein einer Anstrengung bedarf, die mit dem cartesischen Schnitt verbundene Erfahrung eines absoluten Getrenntseins des Einzelnen von der Welt zu überwinden¹⁹, sind wir der Überzeugung, dass ein vollständiger Veränderungsprozess in sozialen Systemen oder Organisationen nur gelingen kann, wenn es möglich ist, Prozesse auf der Ebene der Einheitswirklichkeit des Selbst und des Selbstfeldes anzustoßen. Dazu ist ein Bewusstseinswandel notwendig, eigentlich ein „Shift of Mind“, der das Bewusstsein der Isolation und des Abgegrenztseins überwindet. Scharmer beschreibt diesen „Shift of Mind“ als „Micro/Macro Switch“, einem Umschalten, mit dem es gelingt, das Ganze einer Community, einer Gruppe oder einer Organisation zu sehen und sich als Individuum darauf zu beziehen. Er schildert diese Micro/Macro Switch Erfahrung als ein durchs Nadelöhr gehen (Going through the Eye of the Needle), eine Erfahrung, die auch als Geburt oder als das Durchbrechen einer Membran beschrieben wird: „The eye-of-the-needle experience has been described as ‘birth‘ or ‘breaking through a membrane‘... The essence and, to some extent the mystery, of the eye-

of-the-needle experience is a very subtle switch in how individuals relate to the collective whole of the community (or team or organization) they are part of... For example, one could frequently observe the phenomenon that individuals create a much higher sense of their true self while at the same time acting much more 'selfless' as a vehicle for bringing the collective new into reality. These people feel, that they operate at their highest and that they may have been more closely aligned with both their true self and the intention of the emerging whole" (Scharmer 2000, S. 24f).

In dieser Beschreibung des „Shift of Mind“ passieren zwei Dinge: Erstens entsteht die Verbindung zum Selbst und zum Selbstfeld, in dem sich die Gruppe befindet. Daher auch die scheinbar paradoxe Erfahrung des Einzelnen, gleichzeitig völlig nahe bei sich zu sein und doch selbstloser zu handeln und das Ganze der Gruppe wachsen zu lassen. Zweitens verändert sich dadurch das Synchronisationsmuster der Gruppe, die Gruppenmentalität, die „Ursuppe“ (Bion 2001) der Gruppe. Sie synchronisiert sich im Muster des „Pairing“ (Bion 2001). Damit werden Blockierungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern aufgehoben. Das befähigt die Gruppe zu einem gemeinsamen Handeln aus dem ihr zu Grunde liegenden Wirklichkeitsfeld (vgl. dazu ausführlich Hinz/Garz 2003). Dies ist der psychologische Hintergrund, die Voraussetzung dessen, was Jaworski als „collapsing boundaries“ und „synchronicity“ beschreibt (Jaworski 1999). Für Varela ist der „Shift of Mind“ das Ergebnis eines mentalen Prozesses, den er die Geste des „letting go“, des Loslassens, nennt. Ohne das Loslassen ist die Erfahrung des Selbst, mit Varelas Worten gesprochen, des „zerbrechlichen oder virtuellen Selbst“, und das damit verbundene Selbstfeld nicht möglich (Varela 2000): „Gewöhnlich ist es das Leben, das uns dazu bringt, loszulassen. Ihr wisst, was ich meine, in extremen Fällen von Krankheit oder Gefahr oder in unglücklicher Liebe, es zwingt dich in diese Kraft des Seinlassens, Loslassens (...). Ein Leben in Weisheit ist ständig mit diesem Loslassen beschäftigt und damit, diese Zerbrechlichkeit oder Virtualität des Selbst manifest werden zu lassen“ (Mandl 2004, S. 4).

Für die Gestaltung sozialer Felder ist das Handeln aus der Position des Selbst von größter Bedeutung. Bohm bemerkt, dass soziale Systeme tief von unserer Absicht und unserem „way of being“ beeinflusst sind. Es sei von großer Wichtigkeit, eine reine Absicht zu haben, um aus der Position des Selbst heraus zu handeln; eine unreine Absicht zu haben, ein Handeln aus der Position des Egos scheint vordergründig etwas Nützliches und Hilfreiches zu sein, z. B. eine Show hinzulegen oder eine gute Figur zu machen. Es käme nach Jaworski (1999) aber vielmehr darauf an, nicht aus dem Ego, sondern aus dem Selbst heraus zu handeln, und der höchsten Quelle der Kreativität, dem Großen Willen (Buber) zu folgen. Er nennt in diesem Zusammenhang drei Basisprinzipien, um ein „Shift of Mind“ zu erreichen und der Quelle höherer Kreativität, dem Selbst, näher zu kommen:

- eine Bewusstseinsveränderung, die es ermöglicht, die Welt als wahrhaft offen und nicht-materiell zu sehen;
- sich selbst in Beziehung mit allem in der Welt sehen²⁰;
- sich dem Großen Willen (Buber) ergeben.

Meditation sei ein Schlüsselement in der Fähigkeit, Zukunft aufzubauen : 1. sie stillt und beruhigt den Geist (mind), 2. man kann unter die chaotische Oberfläche der Wirklichkeit steigen und eine andauernde, generative Realität sehen (Jaworski 1999, S. 22).

Jaworskis Weltsicht entspricht weitgehend der Beschreibung des Selbstfelds, das er die generative Realität nennt (a. a. O.). Die mentalen Eigenschaften, die er zur Gestaltung sozialer Felder und Systeme formuliert, besitzen eine direkte Linie zu dem, was Bion im (Arche-) Typus des „Man of Achievement“ beschreibt. Seine Eigenschaften lauten bei Bion: „nicht Wollen“, „nicht Wissen“, „nicht Wünschen“, quasi nicht aus dem Ego heraus handeln (Hinz/Garz 2003). Scharmer versteht Jaworskis Weltsicht sei ein wundervolles Beispiel für das, was Master Nan „entering the meditative space of leadership“ nennt und was Rosch als „primary knowing“ beschreibt. Dass der Schlüssel zu allem die Liebe sei, lege einen radikalen Ausgangspunkt zum Überdenken/Wiederdenken der Grundlagen der Sozialwissenschaft und Managementpraxis nahe und führe zum Werk des Philosophen Kitaro Nishida aus dem 20. Jahrhundert (Jaworski 1999, S. 25).

1.5 „Shift of Knowing“ – Zugang zum anderen Wissen

Im Loslassen, im letting go des Egos ereignet sich ein Bewusstseinswandel, der die Wahrnehmung des der Realität zu Grunde liegenden Selbstfeldes und des in ihm eingebetteten Selbst ermöglicht. Dem Selbstfeld zugehörig sind Synchronizitätsphänomene, die Erfahrung der Einheitswirklichkeit, der Sympathie aller Dinge, aber auch ein spezifisches apriorisches Feldwissen, das das übliche ich-zentrierte Wissen prinzipiell übersteigt und den Blick auf eine sich formierende Zukunft freigibt. Der Begriff Feldwissen oder extranes Wissen (Neumann 1952) bezeichnet eine Qualität des Wissens, die im Feld vorhanden ist, in dem sich das Subjekt bewegt, eine der Feldsituation immanentes Wissen. In gewisser Weise korrespondiert der Begriff extranes Wissen mit Bohms Prinzip der impliziten Ordnung, der in ihr das Wirken einer „intelligenten Energie“ sieht, die uns zu schöpferischen Entdeckungen befähigt. Diese Vorstellung entspricht in etwa dem, was andere Physiker als die Existenz eines *universal mind* bezeichnen.

„Jung nennt [dieses Phänomen] eine ‚Luminosität‘, um es von dem klaren und deutlicheren Licht unseres Bewusstseins abzugrenzen. An anderer Stelle nannte

er [diesen *universal mind*] auch ‚Erkenntniswolke‘. Dieses Wissen kommt einem Gewährsein gleich, welches einerseits viel umfassendere Informationen als unser Bewusstsein umgreift, andererseits nicht die gerichtete und genaue Präzision von letzterem hat²¹ ... In allen diesen gegenwärtigen Begriffen eines Proto-Bewusstseins, [eines *universal mind*, eines absoluten oder extranen Wissens] usw. müsste die Art und Weise seines Funktionierens sowie auch die Art des Wissens, das es eventuell zu besitzen scheint, noch viel genauer erforscht werden. Es scheint mir gewiss, dass es sich dabei um ein ganz anderes Wissen als um unser gewöhnliches handelt“ (v. Franz 2003, S. 321).

Eine weitere Evidenz für die Existenz extranen Wissens oder Feldwissens wird von E. Rosch 1999 in einem Interview („Primary Knowing: When Perception Happens from the Whole Field) artikuliert: „And you start to be aware of perception happening as it actually does happen from the whole field, not from within a separated perceiver. The notion of field was the closest thing I could come to this sense of integration in our current sciences ... Think of everything happening as presentations from this deep heart source, that has a knowing capacity as inseparable ... That knowing capacity actually is the *field knowing itself*, in a sense, or this larger context knowing itself²² ... (Rosch 1999, 9f.).

Das Wissen entstammt weder einer „Innerlichkeit“ noch einem Äußerem, sondern taucht als *Teil* eines Wirklichkeitsfeldes auf, in dem zwischen Subjekt und Äußerem etwas vorging, so als ob dieses Wissen ebenso ein Teil des Feldes sei, wie das Subjekt und das Äußere. Die Beschreibung mag zunächst eigenartig klingen, sie ist auch in gewissem Sinne eine schwer zu vollziehende Anschauung, da wir hier Wissen wie etwas Reales in der gleichen Größenordnung wie Subjekt und Äußeres betrachten. Aber so seltsam das ist, so scheint das extrane, apriorische Wissen oder absolute Wissen des Unbewussten, noch am besten mit dem Bild des Feldinhaltes zu charakterisieren zu sein (Neumann 1952, S. 79).

Scharmer (2000) beschreibt eine ähnliche Qualität des Wissens in „Self-Transcending Knowledge“. Das Papier führt ein Konzept noch nicht verkörperten oder ich-transzendierenden Wissens ein. Er unterscheidet wie Neumann (1952) drei Qualitäten des Wissens

1. explizites Wissen (ich-zentriertes Wissen/Neumann),
2. latentes Wissen/tacit-embodied knowledge (unterschwelliges Wissen/Neumann) und
3. ich-transzendierendes Wissen (extranes Wissen/Neumann).

Sheldrakes Theorie der Morphogenetischen Felder konkretisiert Neumanns Begriffe Einheitsfeld, Feldwissen und extranes Wissen und zeigt höchst interessanterweise eine neue Perspektive angewandter Forschung in sozialen Feldern auf.

Morphogenetische Felder seien real, jedoch weder sozial noch genetisch ererbt. Sie entfalten sich, deshalb müssen sie eine Art von Gedächtnis (Wissen!), morphic resonance, in sich bergen. Bohm würde sie in Begriffen der impliziten Ordnung oder Quantenpotenziale beschreiben. Sheldrake bringt die morphogenetischen Felder in Verbindung mit sozialen Gruppen, z. B. dem Feld zwischen zwei Menschen als einfachstes soziales Feld: Warum geht niemand zwischen zwei sich unterhaltenden Menschen durch? Experimente legen hier die Vermutung eines Feldes nahe; werden beiden sich unterhaltenden Personen die Augen verbunden, realisieren sie auch unter kontrollierten Bedingungen, wenn jemand zwischen ihnen durchgeht. Sheldrakes aktuelle Forschung geht mehr in Richtung „Absicht“, „Anstarren“ Telepathie, als Phänomene von Feldern zwischen Menschen und dem Nachweis solcher Felder. Er sagt, er schaue wirklich empirisch auf diese Phänomene im Bereich des Menschlichen. Und was dieser Forschung zu Grunde liege sei ein Modell des menschlichen Wissens, des erweiterten Wissens, das über das Gehirn hinausreiche (Sheldrake 1999).

Die Schwierigkeit, Zugang zu diesem anderen Wissen zu erlangen, liegt darin, dass die Erfahrungen, welche einem anderen Feld entstammen als dem des Bewusstseins und die zu einer nicht im Ichbewusstsein zentrierten Situation unserer Gesamtpersönlichkeit gehören, für das Ichbewusstsein nicht kontrollierbar sind. Das Bewusstsein ist ein Erkenntnisssystem, dessen Einstellung auf Deutlichkeit und Unterscheidung zu einer systematischen Ausschaltung der emotionellen und intuitiven Komponente des Lebendigen führt. Das heißt, der Einheits- Kontinuitätsaspekt des Selbstfeldes wird in der eingeschränkt spezialisierten Bewusstseins-Erkennntnis des Ichs aufgegeben und geht in ihr verloren. Damit geht auch das diesem Feld zugehörige Wissen und die ihm zugehörige Erkenntnis verloren. (Neumann 1952, 176f.).

Die Beschreibungen von Rosch (1999) über Primary Knowing und Varelas (2000) Studien über Bewusstsein legen nahe, dass es einen möglichen Zugang zu dieser Art ich-transzendierenden Wissen gibt. Ihrer Meinung nach eignen sich dafür meditativ-introspektive Methoden. Vor allem Varela (2000) und Depraz/Varela/Vermesch (1999) beschreiben drei maßgebliche mentale Prozesse, die dem Ich ermöglichen, seine Grenzen zu durchbrechen und Berührung zum absoluten Wissen des Selbstfeldes zu erlangen.

2 „Shift of Mind“ – Modulatoren und Indikatoren des Neuen

2.1 Stopping the World – Das Bewusstwerden der Wahrnehmung

Die drei maßgeblichen Prozesse des „Shift of Mind“ beschreiben Depraz/Varela/Vermesch (1999) und auf einer abstrakten Ebene im Begriff „epochè“. Eigentlich umfasst dieser Begriff die phänomenologische Reduktion dessen, was passiert, wenn ein Individuum Zugang zu *seiner* Erfahrung erlangt, und zwar zu seiner Erfahrung, die nicht wie im üblichen Sinne auf der Grundlage perzeptiver Wahrnehmung der äußeren Realität und deren kognitiver Repräsentation basiert, sondern auf der Wahrnehmung von etwas, das ihn gleichsam bewohnt, jedoch ihm selbst undurchsichtig, verworren, mit Affekten zu behaftet zu sein scheint, dann aber durch den Bewusstwerdungsprozess „epochè“ zu einem klaren, intersubjektiven Wissen des Ichbewusstseins werden kann: „The description of the practice of epochè is embedded within a larger project, which aims to recapture the different steps in a process whereby something comes into my clear consciousness, something which inhabited in a way which was confused, opaque, affective, immanent; something, is pre-reflective, and eventually becomes part of share, intersubjective knowledge. According to the demands of the disciplines called upon, essentially: philosophy, psychology, cognitive sciences, and spiritual traditions (mostly Buddhism), we have variously called this gesture ‘phenomenological reduction’, ‘a reflective act’, ‘becoming aware’, or ‘mindfulness’“ (Depraz/Varela/Vermesch 1999, S. 3).

Es geht also um die Beschreibung eines *Aktes der Bewusstwerdung* („*Gesture of Awareness*“) von im Entstehen begriffener Gefühle und pre-reflektiver Gedanken, der sich in drei Komponenten oder drei grundlegenden Phasen entfaltet:

1. „Eine *Phase der Suspension* (Aussetzen) des gewohnheitsmäßigen Denkens und Urteilens. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für jegliche Veränderung der persönlichen Aufmerksamkeit, gegenüber der habituellen Ich-Erfahrung und beinhaltet einen Bruch mit dem „natürlichen“ oder unüberprüften Verhalten (attitude).
2. Eine *Phase der Konversion* der Aufmerksamkeit vom „Außen“ zum „Inneren“ [*Redirection*].
3. Eine *Phase des Letting-go* (geschehen lassen, entstehen lassen) oder der Empfänglichkeit für die auftauchende Erfahrung“ (Depraz/Varela/Vermesch 1999, S. 4; übersetzt d. die Verf.).

Die *Phase der Suspension* kann auf unterschiedliche Weise ausgelöst werden, beispielsweise durch spezielle persönliche mentale Übungen, oder durch die direkte Anweisung einer anderen Person, sein Ego zu suspendieren, d. h. die Geschäftig-

keit des Egos auszusetzen (vgl. dazu Castaneda 2003). Andere Auslöser können im Zusammenhang mit existenziell erschütternder, tief eingreifender Ereignisse stehen wie verliebt sein, Krankheit, persönliche Krise, Wilderness-Erfahrungen (Jaworski 1999, Castaneda 2003).

Die nachfolgenden Phasen *Redirection* und *Letting-go* (B und C) charakterisieren Depraz/Varela/Vermesch als „zwei fundamentale Veränderungen in der Orientierung der kognitiven Aktivität. B [redirection] erscheint als Veränderung der *Aufmerksamkeitsrichtung*, die eine nach innen gekehrte Richtung annimmt und sich von der weltlichen Sicht distanziert. Mit anderen Worten: An Stelle der sinnlichen Wahrnehmung rückt etwas, was in der Philosophie weitestgehend als ap-perzeptiver Akt bezeichnet wird: Eine Abwendung vom Inhalt der Welt und die Hinwendung zum Geistigen [the mental], das den Wahrnehmungsprozess trägt. Es gibt ein massives Hindernis für diese Veränderung: die Notwendigkeit, sich von der gewohnten Form kognitiver Aktivität abzuwenden, die gewöhnlicher Weise auf die Außenwelt gerichtet ist. Der Wandel bei C besteht darin, von der freiwillig nach Innen gerichteten Aufmerksamkeitsrichtung zu einer Rezeptivität oder einem Lauschen zu gelangen. Das heißt, von B nach C schreiten wir von einem ‚looking for‘ zu einem ‚letting come‘, einem letting ‚reveal itself‘ [sich selbst enthüllen lassen; ‚letting go‘]. Das grundsätzliche Hindernis dieser dritten Phase besteht im Durchschreiten einer Leere [empty time], einer Zeit der Stille, eines Aufgebens, das unmittelbar Gegebene aufzugreifen, das direkt verfügbar ist und bereits dem Bewusstsein assimiliert ist“ (Depraz/Varela/Vermesch 1999, S. 6; übersetzt d. die Verf.).

Das, was dem Bewusstsein assimiliert ist, was greifbar und verfügbar ist, ist das, was wir bereits mit dem Begriff des ich-zentrierten Wissens beschrieben haben. Es ist das Wissen des Ichs, das immer ein altes Wissen darstellt, weil seine Inhalte bereits assimiliert sind und die Eckpunkte der Welt des Ichs (Ego) bilden. Das neue Wissen, das sich emergierende Potenzial des Künftigen und Kommenden existiert in diesen Nicht-Ich-Bereichen der Person, in den Schnittpunkten zwischen *Suspension*, *Redirection* und *Letting-go*. Sie sind die Koordinaten der vollen Präsenz, des Presencing: A fully developed human being is presencing constantly, presencing is the doing of theory“²⁴ (Varela 2000, S. 13).

Weniger abstrakt beschreibt Castaneda die Kunst der „Suspension“ und den Prozess des „Shift of Mind“ mit dem, was sein Lehrer Juan Matus ihm in der Aufgabe „*Stopping the World*“ zu vermitteln sucht: „*Die Welt anhalten*“ war tatsächlich eine zutreffende Beschreibung für bestimmte Bewusstseinszustände, in denen die Realität des alltäglichen Lebens verändert ist, weil der Strom der Interpretationen, der für gewöhnlich ununterbrochen fließt, durch eine Reihe ihm fremder Umstände unterbrochen ist. Für das „*Anhalten der Welt*“ stellte Don Juan die Bedingung, dass man überzeugt sein musste; mit anderen Worten, man musste ... die uns

allen gemeinsame dogmatische Sicherheit zerbrechen, dass die Gültigkeit unserer Wahrnehmungen oder unserer Wirklichkeit der Welt nicht bezweifelt werden könne. (Castaneda 2003, S. 13). Für Castaneda bedeutete die Aufgabe, die Welt anzuhalten, eine Fülle von Übungen und Anstrengungen in einer extremen Wildernesssituation zu unternehmen, um die Suspension des Ichs (Ego) zuwege zu bringen: „*Die persönliche Geschichte löschen*“, „*Die eigene Wichtigkeit verlieren*“ oder „*Die Routine des Lebens unterbrechen*“. Eine ähnliche Erfahrung, der Suspension, d. h. *die Welt anzuhalten*, stellt sich auch in Wildernesscamps ein, die Jaworski mit abwechselnden und gänzlich unterschiedlichen Teilnehmern durchführt: „They would actually be alone for 24 hours with a little food and some water. We would get together the next night and sit in a circle around the campfire. Although we didn't use the term then, it was a dilalogue, with a collapse of boundaries“ (Jaworski 1999, S. 9)

Offenbar wird in der Wilderness-Erfahrung das Ego suspendiert, *die Welt des Ichs wird gleichsam angehalten*, so dass ein kognitiver Durchbruch, ein „Shift of Mind“ erlebt wird und das dem Ich zugrundeliegende Wirklichkeitsfeld des Selbst und das entstehende Ganze der Gruppe wahrnehmbar wird.²⁵ Durch den „Shift of Mind“ (Aussetzen – Wendung der Aufmerksamkeitsrichtung von Außen nach Innen – Loslassen) nähert sich das Subjekt dem Selbstfeld und der mit ihm verbundenen *totalen Präsenz* an. Varela spricht dies darin an, dass er im Interview sagt, „ein vollständig entwickeltes menschliches Wesen vergegenwärtigt ständig ... Für mich ist es Presencing. Es bedeutet, da zu sein, wo die Dinge geschehen. In diesem Sinn von Presencing sind Sie präsent, Ihre Gegenwart ist da, und sie führen das Presencing aus ... Eine volle Bewusstwerdung in dieser direkten Präsenz ist normalerweise sehr zerbrechlich ... Es ist interessant, dass Menschen die Fähigkeit haben, diese Fähigkeit immer zu mobilisieren ... Ein Leben der Weisheit bedeutet, ständig mit diesem Loslassen beschäftigt zu sein und die Virtualität oder die Zerbrechlichkeit des Selbst sich manifestieren zu lassen. (Varela 2000, S. 10f., übersetzt d. die Verf.)

Varela betont in diesem Interview die Bedeutung des Loslassens bei der Manifestation des Selbst: Er betont dabei aber auch eine soziale Komponente, die mit der Erfahrung des virtuellen Selbst zusammenfällt und von ihm als „offenes Mitgefühl“ bezeichnet wird. Auf die Frage, wieweit „Liebe“ bei der Entwicklung des virtuellen Selbst eine Rolle spiele, führt er aus: „Nun, wenn Sie unter Liebe offenes Mitgefühl verstehen, die Art, wie man in einem sozialen Kontext sich nützlich machen kann, dann hat es unbedingt damit zu tun ... Je mehr es ein Öffnen ... gibt, um dem anderen zu dienen oder für ihn zu sorgen, gibt es eine Art intrinsischer Dezentriertheit, und daher erscheint der Andere näher. Solidarität, Mitgefühl, Fürsorge, Liebe – all die verschiedenen Arten des Zusammenseins – erscheinen, wenn das eigene Ich (engl. „self“ hier in der Bedeutung „Ich“ zu verstehen) dezentriert ist²⁶ ... Da wir *nicht fest* und privat und zentriert sind, sind wir, wer wir sind, je

näher wir an unsere gesamte Realität herankommen. Das heißt, sowohl Sie und ich. Nicht nur ich, sondern das ‚Uns-Sein‘ in uns“ (Varela 2000, S. 12).

Neben dem „Shift of Mind“ kommt es offenbar durch die Einübung des Mitgefühls²⁷ zur Erfahrung des Selbstfeldes oder wie Varela es nennt, des fragilen oder virtuellen Selbst, weil diese Übung zu einem Öffnen der Person in den Raum hinein führt²⁸, zu einer intrinsischen Dezentriertheit und zur Erfahrung unserer gesamten Realität führt, *nicht nur des Ichs in mir, sondern des Uns-seins in uns*.

2.2 Change Agents – Das Neue wirklich werden lassen

Die Bewusstseinshaltung beim „Shift of Mind“ kommt der Haltung nahe, die für den Erkenntnisprozess der psychotherapeutischen Praxis bestimmend ist. Dies ist nicht weiter erstaunlich, weil die Erkenntnis in der psychotherapeutischen Arbeit ebenso wie im „Shift of Mind“, in der Phänomenlogischen Reduktion, im „reflective act“, im „becoming aware“ oder in der „mindfulness“ (Achtsamkeit) nicht durch den gewöhnlichen Reflektionsakt gewonnen wird, sondern im Durchschreiten des Nonverbalen, des Präreflektiven oder Protomentalen. *Die Erkenntnis rührt eher aus einer „stillen“ oder „leeren“ Beziehung zur Erfahrung und nicht aus einem vom ich-zentrierten Wissen vorgeformten Weg, die Erfahrung zu verstehen:* „In more practical terms, we are also close to the attitude which guides psychotherapeutic practice: the professional opens his presence to the other and gives him his attention whilst being vigilant not to interfere with the open reception of that which the other brings to light, by the therapist’s own personal commentaries and his counter-transference to the patient. The practitioner takes simultaneously note of the verbal, the non-verbal..., the epi-verbal... and the para-verbal. In psychoanalysis all this is not possible other than by a listening and observation based on and open or ‚floating‘ attention, *without grasping for something*“ (Depraz/Varela/Vermesch 1999, S. 12).

Nicht nur, dass „Shift of Mind“ dem analytischen Bewusstwerdungsprozess weitgehend entspricht und damit auch auf eine der psychologischen Denktradition entstammenden Methode der Bewusstwerdung zurückgreifen kann, sind hier gewissermaßen von Interesse, sondern auch die Erkenntnisse empirischer psychologischer Forschung, wie dieser Prozess in reales Handeln eingebettet wird. Das, was im „Shift of Mind“ erfahren wird, das Neue, das Kommende (emerging futures) bedarf einer Konsolidierung und Einbettung in organisationale Strukturen, damit es verwirklicht und umgesetzt (enacted) werden kann. Entgegen der Haltung der Suspension, des Aussetzens des gewohnheitsmäßigen Denkens und Urteilens, durchläuft jetzt das Ich einen *dialogischen Integrationsprozess*, in dem das Neue assimiliert und in Handlungsmöglichkeiten umgesetzt wird.

Wir haben die Erfahrung gemacht, das dabei einzelne Modulatoren und Indikatoren maßgeblich dazu beitragen, das Neue wirklich werden zu lassen und die Umsetzung des Neuen bewirken. In Anlehnung an Karasu (1986) beschreiben wir drei Veränderungsmodulatoren (Change Agents) auf der personalen Ebene:

- *Affective Experiencing* (Affektives Erfahren)
- *Cognitive Mastery* (Kognitive Bewältigung) und
- *Behavioral Regulation* (Verhaltensänderung).

Beim Veränderungsfaktor Affective Experiencing (affektives Erfahren) wird dem Einzelnen nach der Erfahrung des „Shift of Mind“ im Dialog, im Interview oder im Gruppengespräch die Gelegenheit gegeben, das Neue darzustellen, darüber zu berichten, es auszubreiten, es schriftlich oder künstlerisch darzustellen. Die entscheidende Dimension ist hier, dem emotionalen Gehalt des Neuen Ausdruck zu verleihen, um auf diese Weise emotionale Bewusstheit darüber zu erlangen. Der Faktor, der diesen Prozess in Bewegung bringt, lautet „Zuhören“ und zwar ein Zuhören, das aus dem Kontext des „Uns-seins in uns“, der Collapsing Boundaries, der zu Grunde liegenden Synchronizität oder des fragilen Selbst getragen ist. Es ist eine *Kunst des Zuhörens*, das die Grenzen zwischen dem Ich und Anderen zusammenbrechen lässt. Ein Zuhören, das zunächst nach Nichts greift und nichts be-greift und eine innere Leere voraussetzt, die dem Konzept der freischwebenden Aufmerksamkeit nahe kommt, quasi eine Fähigkeit zu träumerischer Einfühlung. Jemand besitzt diese Fähigkeit, „... wenn er in der Lage ist, mit Ungewissheiten, Geheimnissen und Zweifeln zu leben, ohne irritiert nach Fakten und Gründen zu greifen“ (Bion 1970, S. 125). Es ist die „Fähigkeit zu vergessen, die Fähigkeit, Wünschen und Verstehen zu unterlassen“ (a. a. O., S. 51). Dieses Prinzip steht dem Common Sense des „Zuhörens“ („Ich weiß, was Du sagen willst“) in krasser Form entgegen. Man könnte auch sagen, dass die Common-Sense-Form des Zuhörens die Suche nach gemeinsamer Sicherheit beinhaltet. Die Erkenntnisse, die sich von dieser Suche nach Sicherheit ableiten stehen allerdings dem entgegen, was sich tatsächlich im Feld ereignet, auch wenn sie scheinbar gemeinsames Wissen vermehren. Bion beschreibt diese spezielle Haltung, die unvereinommenen Suspension des eigenen Wünschens, Wissens und Verstehens in seinem Begriff vom „*Man of Achievement*“ (umgangssprachlich etwa: „*Macher*“, „*Der, der es schafft*“, mythologisch: *Archetyp des „Helden*“; vgl. Grinberg et al. 1993, S. 35f.; S. 139), als den „außergewöhnlichen Einzelnen“, den Träger des Neuen. Erfahrungsgemäß können wir diese Haltung im Verhalten von Entscheidungsträgern finden, die innerhalb ihrer Institutionen massive Veränderungsprozesse anregen. In folgenden Interviewausschnitten eines Entscheidungsträgers einer Einrichtung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im pädagogisch-sozialen Sektor, in der es um Lernkulturwandel und Kompetenzentwicklung geht, wird diese suspensive Haltung und auch die Offenheit, das Neue zu suchen, empirisch veranschaulicht (Hinz/Garz 2003).

Interviewausschnitt (mit Ungewissheiten, Geheimnissen und Zweifeln zu leben, ohne irritiert nach Fakten und Gründen zu greifen; die „Fähigkeit zu vergessen, die Fähigkeit, Wünschen und Verstehen zu vernachlässigen“):

„(...) mit etwas nicht zurechtkommen – oder weil das mal nicht zusammenläuft – oder weil es Irritationen gibt – oder weil jemand schlecht informiert ist – ist für mich nicht gleich das Merkmal überaktiv zu werden – also auch ein gewisses Maß an Gelassenheit sag ich – also auch zu ertragen, wenn das scheinbar für andere unzufrieden läuft –“

„Ich habe gar nicht so den Plan gehabt, es müssen alle an dem Projekt beteiligt werden – das Projekt habe ich verstanden als eine Möglichkeit – eine Plattform für Interessierte –“

„In erster Linie – ich habe mir gar nicht überlegt was passiert, wenn kein Kollege mitmacht – ich bin davon ausgegangen – irgendein Kollege wird immer mitmachen – notfalls bin ich der Berater oder die Geschäftsführerin –“

„(...) auch die Akzeptanz, dass sich jemand über meine Sachen ärgert – es beunruhigt mich nicht *sofort*, wenn sich jemand ärgert ...“

Das schonungslose „Nicht-Wissen“, die unverhohlene Bereitschaft, Unsicherheiten und Fragen im Entwicklungsprozess des Neuen auszuhalten, zeigt sich innerhalb derselben Institution im Feedback zum Verhalten des Entscheidungsträgers, in dem ein Student der Einrichtung die Fragen formuliert, die für die Institution während des Veränderungsprozesses“ bedeutsam geworden sind. Feedbackausschnitt (Nicht-Wissen):

„Wie könnte Lernstruktur und Lernkultur aussehen? – Wie ist das Selbstverständnis der Schüler/Lehrer? – Traditionelles Rollenverhalten bzw. Schulsystem oder Lerngemeinschaft? – Offene Lernstrukturen – ausgehen von Wünschen, Bedürfnissen und Kompetenzen (Potenziale) der Lernenden, werden Prozesse der Selbstorganisation angeregt? – Ist Lernen nur effektiv, wenn eine Leistungsbewertung abgegeben wird? – Gibt es andere Kriterien oder Formen von Bewertung? Wie könnten diese aussehen? – Was bedeutet überhaupt Lernen? – Wie wird gelernt? Lebenslanges Lernen – biografisches Lernen? – Wie können Ziele gemeinsam erreicht werden?“

Die Hauptbedeutung des Modulators *Affective Experiencing*, also des Zuhörens auf der Ebene des Uns-seins in uns, ist die Vorbereitung eines „new cognitive input“, die Voraussetzung für den nächsten Schritt der *Cognitive Mastery*, (Kognitive Bewältigung). Dabei geht es darum, das Kommende und das Neue, den new cognitive Input des im Shift of Mind Erfahrenen und Wahrgenommenen auf

der Ebene des persönlich Offensichtlichen zu strukturieren, klären, differenzieren, integrieren, neue Zusammenhänge zu erkennen, um zu einer neuen Selbstwahrnehmung, einem veränderten Selbstverständnis und zu neuen Denkmustern und Wahrnehmungen zur Problembewältigung zu gelangen.

Am Beispiel der von uns untersuchten Bildungseinrichtung (Hinz/Garz 2003) lassen sich Momente des *cognitiv mastery/new cognitiv input* im Veränderungsprozess an folgenden Punkten zeigen:

- Rollenklärung: Sich programmatisch als Entscheidungsträger positionieren
- Projektimplementierung
- sich mit dem eigenen Lernprozess auseinandersetzen
- Studenten/Studentinnen anzuregen, über sich und Veränderungsprozesse nachzudenken
- die Geschäftsführung im Alltag coachen

Am Ende des Integrationsprozesses des auftauchenden Neuen steht dessen Realisierung durch die konkrete Verhaltensänderung (*Behavioral Regulation*). Es geht hier hauptsächlich darum, auf der Grundlage des *Affective Experiencing* (Affektives Erfahren) und der *Cognitive Mastery* neue authentische Verhaltensweisen in sozialen Systemen und Organisationen zu initiieren und vertraute, gebräuchliche und althergebrachte Verhaltensgewohnheiten bewusst anzuschauen, zu überprüfen und zu stoppen. Feedbackausschnitt (*Behavioral Regulation* – Hinterfragen):

„Beobachten und alles Hinterfragen, was zu Hinterfragen ist. Zu Anfang war es für die neue Leitung wichtig festzustellen, was ist vorhanden. Der bisherige Ablauf blieb vorerst erhalten. Die Strategie: Beobachten und Hinterfragen: Warum so und nicht anders? Alles was als sinnvoll erklärt werden konnte, konnte beibehalten werden. Das Andere wurde in Frage gestellt. Die Lehrkräfte/Mitarbeiter bekamen nicht von oben oktroyiert etwas zu verändern, sondern konnten durch die Befragung eigenständig zu neuen Wegen finden.“

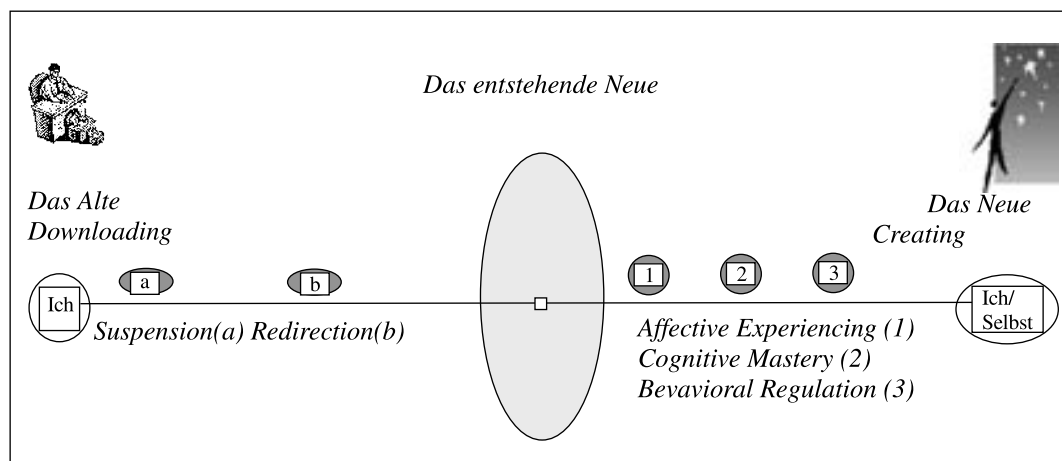
Es ist hier allerdings wichtig, sich zu verdeutlichen, dass es sich bei dem Integrationsprozess des Neuen innerhalb des Dreischrittes *Affective Experiencing*, *Cognitive Mastery* und *Behavioral Regulation*, um einen authentischen Lernprozess handelt, der emotional und kognitiv vollzogen wird und die ganze Person involviert, insofern er an der personalen Erfahrung, der personalen Struktur und am personalen Selbstkonzept des Einzelnen anknüpft.

Als Ablaufmodell beschreibt Scharmer (2000, S. 18f.) diesen Integrationsprozess des auftauchenden Neuen in den Teilabschnitten „*Letting Come* (Crystallizing/ Sich Kristallisieren lassen), *Bringing Forth* (Prototyping/Probehandeln) und *Embedding* (Institutionalizing/Institutionalisieren)“. Sie charakterisieren, wie das

Handeln transformiert und das Neue in Realität umgesetzt werden kann. Man könnte allerdings auch sagen, dass diese Abschnitte lediglich die formale Ebene des Veränderungsprozesses beschreiben, hinter der die von uns beschriebenen change agents wirksam sind.

Übersicht 1

„Shift of Mind“ – Modulatoren und Indikatoren des Neuen



2.3 Containing – Wie das Neue in Gruppen entsteht

C. O. Scharmer berichtet unter der Überschrift „Durch das Nadelöhr gehen“ (Going Through the Eye of the Needle) folgende Gruppensituation:

„The essence and, to some extent the mystery of the eye-of-the-needle experience is a very subtle shift in how individuals relate to the collective whole of the community (or team or organization) they are part of. For example, a recent workshop with 30 managers from different organizations within the same multinational company, the managers complained a lot about the structure, the strategy, and culture of their company. The conversation among the group was by and large characterized by a pattern of victimization: the managers perceived themselves as victims of the current reality of their company. After the threshold experience, the whole discourse was completely reversed: nobody talked like a victim; instead, they spoke from a place where the individuals and the group as a whole thought of themselves as creators of the emerging future and a vehicle for bringing it into the reality“ (Scharmer 2000, S. 24f.).

Was passiert, wenn eine Gruppe diese Erfahrung macht, „durch das Nadelöhr zu gehen“, d. h. eine grundlegende Wandlung der sozialen Substanz der Gruppe eintritt? Bion (2001) beschreibt das einer Gruppe zu Grunde liegende Feld als Gruppenmentalität²⁹, metaphorisch als „Ursuppe“ (etwa die soziale Substanz, das Mark der Gruppe), als ein Behältnis der Summe aller unausgesprochenen Annahmen der

Gruppe. Die Ursuppe, die unter der Oberfläche der sichtbaren Gruppe köchelt und sich entwickeln kann auch als latentes Selbstfeld der Gruppe verstanden werden. In der beschriebenen Gruppensituation ist das soziale Synchronisationsmuster der Gruppe, die präreflektive Ursuppe zunächst durch die Grundannahme geprägt, man sei Opfer der Struktur, Strategie und Kultur des Unternehmens, eine passiv-regressive Haltung. Die vorherrschende Grundannahme des Gruppenselbst lautet „Abhängigkeit“. Erst nach einem Prozess, der einem „mystery“ gleicht, tritt eine Veränderung in der Dynamik der Ursuppe ein. Die einzelnen Teilnehmer erleben sich nicht mehr als Opfer und Abhängige der Strukturen, sondern als Creators, als Schöpfer des Neuen. Bion zufolge ist diese Wandlung, das Ergebnis als einer Umschaltung in der Gruppe durch die *Aufdeckung der Gruppengrundannahme „Abhängigkeit“* (vgl. ausführlich dazu Hinz/Garz 2005).

Hierzu ein Interviewausschnitt mit dem Leiter der von uns untersuchten berufsbildenden Einrichtung, in dem er das Aufdecken der Gruppengrundannahme „Abhängigkeit“ beschreibt:

„... also Lehrer, die im Schnitt über 50 Jahre alt sind, vielleicht sind auch noch paar jüngere dabei, die sind – die haben doch auch so etwas wie eine eigene Entwicklung – wie ein Eigensinn – ich glaube, auch wenn man die Maslowsche Bedürfnispyramide anschaut – die sind auf der Ebene der Selbstverwirklichung“ ... und ich erwarte auch, dass die Anderen mir das zugestehen – das ist sicher auch ein Punkt der immer wieder auftaucht – es kann nicht sein, dass ich das denen zugestehe, und dass dann jemand sagt, aber Ihnen gestehe ich das nicht zu – wie auch immer man einschränken möchte – Sie dürfen sich nicht selbst verwirklichen – *Sie müssen sich um uns alle kümmern – dann sage ich: Nein, ich bin nicht der Papa oder auch nicht die Mama von der Einrichtung – Sie verdienen alle gut – Sie wissen, was Sie zu arbeiten haben – das ist Ihr Job und mein Job ist, diesen Rahmen, diesen Kontext und auch diese inneren Prozesse zu begleiten.*“

„Also es gibt ja einen Teil z. B. bei Stundenplänen oder bei organisatorischen Dingen – wenn es irgendetwas gibt, [sage ich:] besprechen Sie es immer zuerst immer mit Ihren Kolleginnen – dann sagt am Anfang eine Kollegin zu mir: – Wie?, [wenn es] wegen dem Stundenplan [Schwierigkeiten] gibt soll ich es mit meiner Kollegin aushandeln? – Dann sagte ich: Ja!! Ich bin nicht dazu da – Sie sind doch erwachsen, Sie können das doch aushandeln – ich bin nicht dazu da, so etwas auszuhandeln – ...“

Im Zentrum dieses Umschaltprozesses steht für den Einzelnen die Erfahrung des „Shift of Mind“, des Prozesses des *Bewusstseinwandels* mit der Manifestation des Selbst, d. h. des Erlebens des „Uns – Seins in uns“ (Varela 2000, S. 12). Im Auftauchen des Selbst (Varela: virtuelles od. fragiles Selbst) zentriert sich die Gruppe um ein gemeinsames Gruppenselbst höchster Kreativität und Fähigkeit. Es ist

auf der Gruppenebene das Phänomen, das Jaworski mit dem Begriff „collapsing boundaries“ beschreibt. Aus unserer Sicht ist bei dieser Umschaltung von entscheidender Bedeutung, ob die Gruppe, das Team, die Organisation dazu in der Lage ist, was Bion als „Containing“ beschreibt. Die (1) Offenlegung der Arbeitsstrukturen/Transparenz, (2) die Partizipation Einzelner, Entscheidungsfreiheiten/Individualität stärken und Gestaltungsräume ermöglichen und (3) Akzeptanz und Wertschätzung der Einzelnen sind in diesem Kontext entscheidende Dimensionen. Diese Faktoren unterstützen unserer Auffassung nach die Entwicklung des Gruppenselbst, insofern a) Anonymität reduziert wird (Offenlegung der Arbeitsstrukturen/Transparenz), b) emotionale individuelle Bedürfnisse der Einzelnen innerhalb der Organisation, des Teams gesichert werden (Akzeptanz/Wertschätzung) und c) die Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen gestärkt werden (Partizipation Einzelner/Entscheidungsfreiheiten/Individualität stärken).

Ein weiteres Moment der Entwicklung neuer sozialer Substanz, der Entwicklung des Gruppenselbsts (Scharmer: Common will) besteht darin, innerhalb der Organisation „*das, was auftaucht, zu besprechen*“ (Interviewzitat). *Das, was* auftaucht (!) *zu besprechen* und die Fähigkeit, ein Klima zu erzeugen, das Fragen erlaubt (Interviewzitat: die „*Frage [muss] erlaubt [sein], wie gehe ich mit ... Ärger um?*“) binden anonyme Meinungsbildung und beinhalten direkt eine Reduktion gruppenmentaler Aktivität und damit die Stärkung des gemeinsamen Gruppenselbst, d. h. die Fähigkeit zum gemeinsamen Verstehen des auftauchenden Neuen und zur realitätsbezogenen Weiterentwicklung.

Entscheidend für den Prozess der Umschaltung und der Entwicklung des gemeinsamen Gruppenselbsts, eines gemeinsamen Willens, ist die Fähigkeit, das System oder die Organisation in sich aufzunehmen. Arthur (2000) beschreibt dies mit dem Denken der taoistischen Philosophie des Ostens: „You hang back, you observe. You’re more like a surfer, or a really good driver at night. You don’t act out of deduction; if you do, you’re going to get creamed. You’re acting out of an inner feel, making sense as you go. You’re not even thinking. You’re at one with the situation. Let me go back again to oriental thinking, to Taoism. In oriental thinking, you might just sit and observe and observe — and then suddenly do what’s appropriate. You act from your inner self... This has a lot of implications for management because it’s saying that what counts is where you’re coming from in your inner self“ (Arthur 2000 14f.).

Psychologisch formuliert beschreibt Arthur damit die Funktion des „Containing“. Mit dem Konzept Containing entwickelt BION (1992) eine psychologische Metatheorie über die Entstehung von Gedanken und Erkenntnis, eine Theorie über die Entstehung des Neuen, die in einigen Aspekten dem Begriff der Époché entspricht. Im Zentrum steht die Überlegung, dass protomentale Elemente der Gruppe, also die in Entstehung begriffenen Gedanken über das Neue innerhalb der Gruppe ei-

nen Raum gegeben wird, der sie aufnimmt und erst damit denkbar macht. Man könnte auch sagen, Containing als Funktion stellt einen „Apparat zum Denken von Gedanken“ bereit. Genau auf diese Funktion wird im Interview mit dem Entscheidungsträger in der von uns untersuchten Organisation angespielt, wenn er sagt, seine maßgebliche Aufgabe sei, „*innere Prozesse zu begleiten*“. Der Entscheidungsträger bietet sich als „Container“ für das im Entstehen begriffene Neue an. Dadurch kann das Neue real und präsent werden, indem es das Format von Gedanken einzunehmen vermag.³⁰ In der Tat scheint die Funktion des Containing darüber zu entscheiden, ob Neues gedacht werden kann, ob Neues entsteht und Zukunft sichtbar entwickelt werden kann, oder ob dies alles als Nicht-denkbar in die „Ursuppe“ der Gruppenmentalität ausgeschieden wird. Interviewausschnitte „Containing“:

„Also ein Anteil [persönlicher Anteil an der eingetretenen Weiterentwicklung der Institution] ist sicher: Mein erster Fokus – oder meine erste Sichtweise vom Kollegium war, dass ich alle Positionen, die sich in der Schule abgebildet haben erst einmal so stehen lassen konnte ...“

„Es reguliert sich selber – also ich glaube, wenn die Leute aktiv sind, einen Sinn darin sehen und man den Leuten den Raum lässt, dann sind die auch in der Lage, das zu regulieren oder auch zu händeln (...) Hilfe [anbieten] aber nicht sofort bei der ersten Unsicherheit, bei der ersten Unklarheit sofort regulieren – sondern viel länger zuschauen – ich initiiere – ich verweise auf wichtige Dinge – oder spreche wichtige Dinge an, dann beobachte ich was passiert und je nach dem was attraktiv bleibt oder nicht – das unterstütze ich dann einfach.“

Im 360° Feedback spricht ein Dozent der Organisation diese Fähigkeit des Entscheidungsträgers im poetischen Bild an: „Der grübelnde Kapitän trägt manchmal schwer an seiner Verantwortung und die überfliegenden Pläne verfolgen ihn. Er gleitet im Cyberspace durch Raum und Zeit. Alle möglichen Realitäten können erfahren, alle Perspektiven erprobt, alle Situationen vorweg durchgespielt werden; sie werden virtuell wirklich, quasi sinnlich erlebbar, eine wahrhaft ‚utopische‘ Dimension, die keines Ortes mehr bedarf und sich vollkommen an der Unmittelbarkeit der Gegenwart und der Enge des herkömmlichen Raums zu lösen vermag um ‚das Neue‘ Realität werden zu lassen“ (W. Schmid, Philosophie der Lebenskunst).

Dies wird immer zu einem breiteren Entwicklungspotenzial innerhalb der Organisation führen. Letztendlich könnte es über Containing zu Rückkoppelungsprozessen zwischen Entscheidungsträger und Organisation in der Art kommen, dass sich die Organisation selbst zu einem Apparat zum Denken des Neuen (mind-thinking container) entwickelt. Containing bedeutet, dass bei Entscheidungsprozessen erst einmal Raum und Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind, ein Möglichkeitskorridor für die Entstehung des Neuen gegeben wird³¹. Interviewausschnitte:

„Des Weiteren glaube ich auch, dass es meiner inneren Haltung entspricht, Personen deutlich zu machen, dass sie auch die Verantwortung für solche Teile bekommen, dass sie auch Gestaltungsverantwortung haben, dass sie sie auch nutzen können ...“

„... habe ich gesagt: Suchen Sie ganz einfach nach einer Lösung, geben Sie Ihren Schülern eine Aufgabe und dann kommen Sie oder kommen Sie mit einem Teil der Schüler, bringen Sie die Schüler mit – und die Schüler, die nicht wollen, denen geben Sie Aufgaben. – Also jede Möglichkeit, die jemand konstruiert hat, um daran teilnehmen zu können, war in Ordnung.“

„Also es gibt ja einen Teil, z. B. bei Stundenpläne oder bei organisatorischen Dingen, – wenn es irgendetwas gibt – tauschen, besprechen Sie es immer zuerst immer mit Ihren Kolleginnen. Dann sagt am Anfang eine Kollegin zu mir: Wie?, [wenn es] wegen dem Stundenplan [Schwierigkeiten] gibt, soll ich es mit meiner Kollegin aushandeln? – Dann sagte ich: Ja!! Ich bin nicht dazu da – Sie sind doch erwachsen, Sie können das doch aushandeln – ich bin nicht dazu da, so etwas auszuhandeln.“

„Die Teilnahme an diesem Projekt ist nicht reglementiert. Teilnehmende sind zudem automatisch vom Unterricht befreit ... Die Freiwilligkeit verkörpert für mich mittlerweile ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit und Ehrlichkeit. Nach außen hin könnte man nie sagen, dass diese Personen eine Sonderstellung erhielten, was auch zu Frustrationen bei den anderen geführt hätte, aber es wurde ein besonderes Verhältnis zu ihnen aufgebaut. Sie wirkten unterstützend für die Leitung, ohne sich dazu aufgefordert zu fühlen. Teilweise blühten sie regelrecht auf, weil sie endlich Anerkennung und Raum für ihr Engagement gefunden hatten ...“

„In solcher Form soll sich die Organisation auch selbst steuern. Es wird ein Forum geschaffen, in dem Aussprachen stattfinden. Die Lösungsmöglichkeiten müssen von Betroffenen gefunden werden. Eine Führungskraft ist nur notwendig, wenn keine Lösungsmöglichkeiten gefunden werden.“

Unserer Ansicht nach bildet sich darin ab, wie sich innerhalb einer Institution, eines Team oder einer Organisation ein kreatives Feld entwickelt: Die Fähigkeit des Containing führt quasi dazu, dass ein Apparat zum Denken und Erkennen des Neuen (mind-thinking container – Bion) in der kollektiven Situation etabliert wird, dass sich die Gruppe selbst zu einem Apparat zum Denken des Neuen (mind-thinking container) entwickelt und dadurch eine entscheidende Position in der Errichtung einer self-renewing Organisation einnehmen wird.

2.4 Language of Achievement – Die Sprache des Neuen

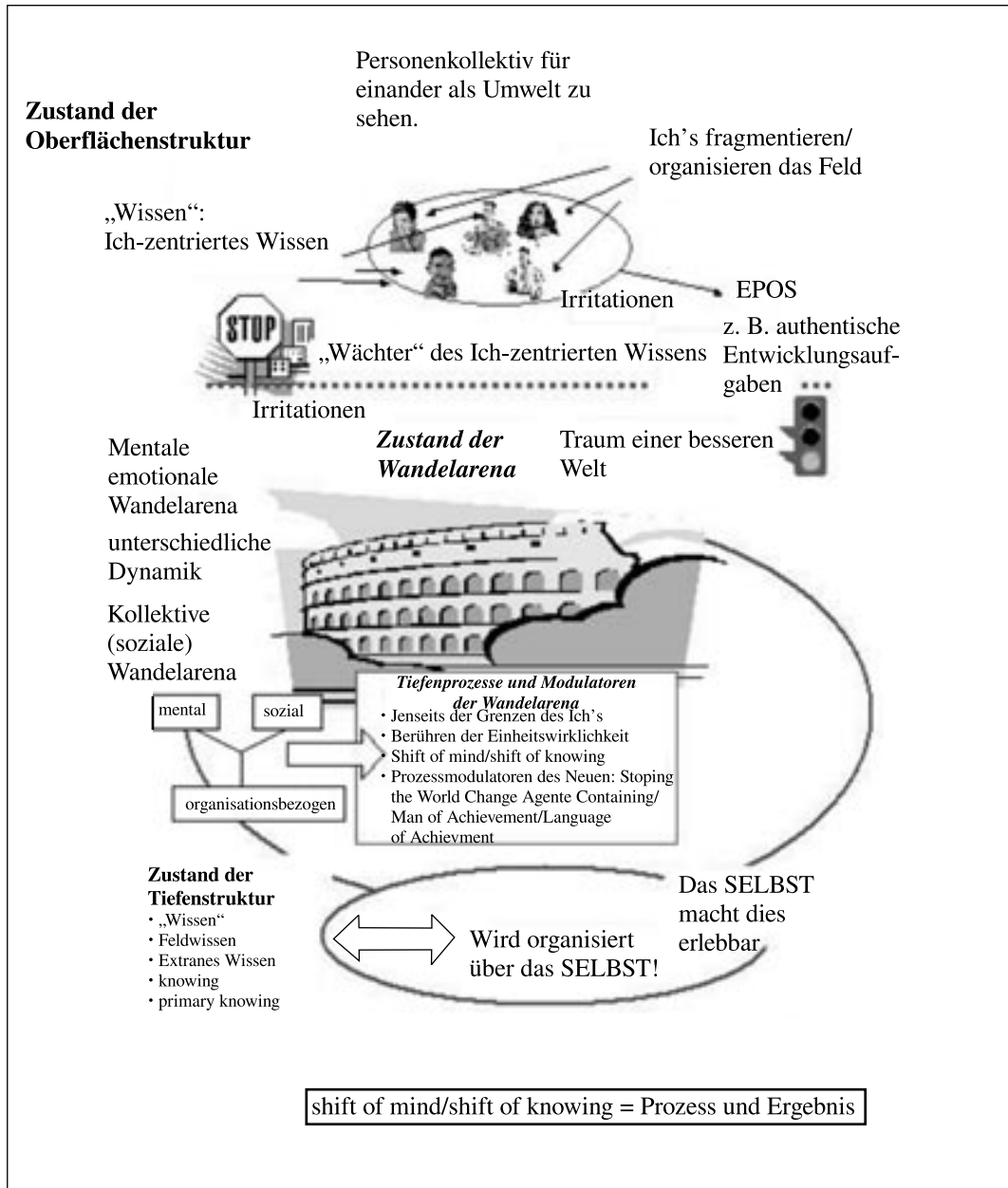
Das Neue kann nur als Neues erkannt werden, wenn es in einer Sprache gesprochen wird, die eine Modifikation und eine Veränderung ankündigt, die Entwicklung und Wachstum bedeutet. Bion bezeichnet diesen Sprachmodus als *Language of Achievement*: „Sie hat eine Qualität von Dauer, die über jenen Augenblick hinausgeht, in dem sie angewandt wird (...) wahrscheinlich ist dies so, weil sie auf eine Weise formuliert wird, dass sowohl der Sender wie der Empfänger einer solchen *Kommunikation in einem Zustand des Ungesättigtseins* bleiben, d. h. in einem Zustand des partiellen Verstehens, der einen starken Reiz auslöst, die Implikationen dessen, was formuliert wurde, zu beobachten“ (Grinberg et al. 1993, S. 140).

Die Language of Achievement entsteht im generativen Dialog, bildhaft gesprochen im Spiel zwischen Gruppe und dem entstehenden Neuen. Scharmer kennzeichnet diesen Prozess als Gesprächsebene innerhalb einer Gruppe, wenn die eine Synchronizitätserfahrung eintritt, d. h. wenn auf der Grundlage der Erfahrung des Gruppenselbst kommuniziert werden kann: „Manchmal erreicht man diese Gesprächsebene nach vielen Tagen gemeinsamer Arbeit, als beabsichtigte Ruhe oder heilige Stille (Isaacs 1999). Wenn dies passiert, wird die Erfahrung der Zeit langsamer, und die Sprachhandlungen verändern sich: Das Reden basiert jetzt auf Reflexion, statt auf dem, was in dem Hier und Jetzt geschieht. Unter Erwähnung von Buber (1970) beschreibt Jaworski (1999) diese Ebene der Realitätserfahrung als „*synchronicity*“ (Scharmer 2000, S. 36; übers. durch die Verf.).

Unter der Language of Achievement ist ein Sprachmodus zu verstehen, der die Grundlage für komplexere kreative und innovative Prozesse bildet. Insofern kann sie auch durch eine Tat, eine Handlung oder einen Gedanken ausgedrückt werden, mit dem es gelingt, auf der Tiefenebene der Organisation oder des Teams neue Synchronisationsmuster anzuregen. Der psychologischen Prozess, der die Sprache des Neuen erzeugt, setzt voraus, dass das Gedächtnis und das Wünschen systematisch ausgeschaltet wird, um zur Intuition zu gelangen und damit die Möglichkeit erlangen, mit dem in Kontakt zu kommen, was „Sich-am-Entwickeln“ ist. Dieses Konzept ist leicht zu begreifen, wenn man unter „*Wünschen*“ beispielsweise als den Wunsch versteht, möglichst bequeme Arbeitsbedingungen zu kreieren oder das Wünschen als eine Gier nach Entwicklung und Veränderung beschreibt, als *Gedächtnis* beispielsweise das hartnäckige Sich-Erinnern nimmt, sich an den letzten Management Aufsatz zu klammern, den man zum besseren Verständnis von Managementmethoden gelesen hat.³²

Diese Fähigkeit, sich von den Gewissheiten des „Downloading“ zu verabschieden schreibt Bion einer quasi archetypischen Persönlichkeit zu, die er als „Man of Achievement“ bezeichnet. Er ist der Bringer des Neuen, weil er die Fähigkeit

Übersicht 2



besitzt, den Schmerz und die Frustration zu tolerieren, die mit „Nicht-Wissen“, „Nicht-Verstehen“ und „Nicht-Wünschen“ verbunden sind. Fehlt die Toleranz gegenüber dieser Art von Frustrationen, kann dies rasch „... dazu verleiten, nach „Tatsachen und Gründen“ zu suchen, um sich von seiner Unsicherheit zu befreien“ (Grinberg et al. 1993, S. 96f.). Die Erkenntnisse, die sich von dieser Suche nach Sicherheit ableiten stehen dem entgegen, was sich tatsächlich im Feld ereignet, auch wenn sie Wissen vermehren. Dieses Wissen ist im Gegensatz zum „Nicht-Wissen“ das ich-zentrierte Wissen des Downloading und steht dem Neuen und dem Auftauchen des entstehenden Neuen im Wege. Hinweise auf die Person des Man of Achievement zeigen sich in folgenden Interviewzitate:

„Ein Punkt ist sicher, dass ich mich sowohl als Führungskraft, wie auch als Lernender verstehe – und das ist auch so eine innere Haltung, was Neues lernen zu wollen, was Neues zu initiieren – mich mit Personen auszutauschen – und auch die Haltung auch zu akzeptieren, dass es unterschiedliche Standpunkte dazu gibt – dass es eben nicht „den Standpunkt“ schlechthin gibt.“

„Ich konnte ja niemand sagen: Da möchte ich hin, das ist das Ziel ...“

„... aber schon allein, das Zulassen und Denken, dass es Möglichkeiten geben darf, und dass man auch in weiteren Korrekturen denken darf ...“

Die Übersicht 2 verdeutlicht Prozess und Ergebnis von „Stift of Mind“ und „Shift of Knowing“.

Anmerkungen

- ¹ Ich-Bewusstsein und speziell das Wort „Ich“ wird in diesem Zusammenhang nicht primär als individuelles Ich verstanden, das sich durch spezifische Eigenschaften und Sichtweisen von anderen individuellen Ichs unterscheidet, sondern vielmehr als Zentrum des bewussten Individuums, das sich von dessen Nicht-Ich-Anteilen unterscheidet.
- ² Die Metapher des Wächters beschreibt ein kohärentes System von Traits, Habits Haltungen und Konstruktionen auf der personalen, aber auch auf der organisationalen und gruppendynamischen Ebene. In der von uns untersuchten Organisation (Fachschule für Sozialpädagogik, Organisation und Führung) werden der Wächter der Geschäftsführung und der Wächter der Organisation beispielweise in folgender Äußerung konkret: „Die Fachschule für Sozialpädagogik verfügt über ein Kollegium, das schon sehr lange an der Einrichtung beschäftigt ist. Die letzte Neueinstellung war 1992. Über 80 Prozent der Kollegen sind länger als 15 Jahre an der Schule. Dies bringt einen großes Erfahrungsspektrum und Routine mit sich, was den organisatorischen Ablauf, wie Ausbildungsverlauf, Prüfungen u.s.w. angeht. Jeder weiß, wann – was – wie zu tun ist ... Es bestand ein großer Gruppenzwang, der dies [Innovation] verbot. Die Schulleitung selbst konnte durch ihre langjährige Zugehörigkeit zur Gruppe keine Führungsposition in Sachen Innovation einnehmen ... Der Unterricht findet im Klassenverband statt und ist sehr verschult ... Kritiken der Schüler konnten zwar weitergetragen werden, fanden aber kaum Gehör. Da auch hier die routinierte „Lehrer-Gruppe“ wenig Kritik an sich heran lies.“ Der Wächter innerhalb der Lehrerguppe erscheint etwa in folgender Aussage einer Lehrerin gegenüber veränderten Lernmethoden:“ ... dass es mal Auflockerung und Abwechslung [vom üblichen Unterricht] geben sollte, dass es aber im Wesentlichen um den traditionellen Unterricht geht, darin haben sich die Schüler zu bewähren. Anders arbeitende Lehrer waren bunte Vögel, denen aber Grenzen gesetzt waren“: (Quelle: Reflexion „360°-Feedback zum Führungsverhalten der Schul- und Projektleitung)
- ³ Erkenntnistheoretisch kann diese epistemologische These des Juan Matuseinem konstruktivistischen Ansatz zugeordnet werden.
- ⁴ In Castaneda Weigerung, eine Erfahrung hinzunehmen, die der seines rationalen Standpunkts

widerspricht, geht auf den Cartesischen Schnitt zurück, der die westlich-abendländische Weltsicht begründet. Er dominiert bis heute die Bewusstseinsentwicklung und löste das bis dahin gültige Weltkontinuum in Bestandteile auf. Mit ihm erfolgte eine erste Grenzziehung zwischen Ich (Subjekt) und Welt (Objekt) außen und in der Folge eine Entseelung der Natur und der Welt als *tote res extensa*. Mit der Teilung der Welt in *tote res extensa* und denkender *res cogitans* „war das für die weitere Entwicklung entscheidende Paradigma der instrumentellen Vernunft vorgezeichnet“ (Primas 1995, S. 209ff). Es scheint so, als sei das westliche Bewusstsein durch und durch von der instrumentellen Vernunft durchdrungen, deren einziges Wahrheitskriterium die Machbarkeit ist. Alles, was diesem von der Machbarkeit geprägten Bewusstsein als nicht machbar erscheint, ist unwirklich. Mental spiegelt sich die Kritik des Indianers, alles zufriedenstellend zu erklären und die Welt zu etwas Alltäglichem zu machen in der Routine des „Downloading“ (Scharmer 2000).

- ⁵ Original: „System des Psychischen“. Wir verwenden an dieser Stelle den Feldbegriff, weil der Systembegriff heute zu sehr mit den verschiedenen Aspekten der Systemtheorie belegt ist.
- ⁶ „Angesichts der grundsätzlichen Reserviertheit, mit der unter aufgeklärten Personen von diesen Dingen die Rede ist, verweist Jung kühl auf das exploratorische Recht kreativer Wissenschaft: ‚Prinzipiell neue Gesichtspunkte entdeckt man in der Regel nicht im schon bekannten Gebiet, sondern an abgelegenen, vermiedenen oder sogar verrufenen Orten‘“ (Müller-Herold 1995, S. 161) Der Begriff hat inzwischen gerade in der Theoriebildung der Physik eine nicht zu übersehende Bedeutung (Müller-Herold 1995, S. 161).
- ⁷ In der von uns untersuchten Organisation (Fachschule für Sozialpädagogik, Organisation und Führung) könnte folgendes Phänomen als synchronistisches Ereignis beschrieben werden: Die Organisation stellt einen neuen Schulleiter ein, der von seiner inneren Voraussetzung ein extrem hohes Interesse hatte, das Programmangebot der Institution inhaltlich und methodisch zu verändern. In welche Richtung es gehen soll, war jedoch zunächst noch nicht greifbar. Über Internetrecherche stieß der Schulleiter gleichsam zufällig auf ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit einer Thematik, die für ihn persönlich eine hohe persönliche und psychologische Relevanz besitzt. Gleichzeitig entstand im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie eine breite bildungspolitische Diskussion um die Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung. Hier koinzidieren die Ereignisse (1) Projekt des BMBF, (2) PISA und die gesellschafts- und bildungspolitische Diskussion mit (3) dem hohen Gestaltungsinteresse eines neu eingestellten Schulleiters, d.h. die äußeren Ereignisse fallen mit einem inneren Zustand zusammen. Der Schulleiter beschreibt diese Situation aus seiner Perspektive in der folgenden Interviewäußerung: „... ich habe gar nicht so den Plan [d.h. eine direkte zielgerichtete Absicht] gehabt ... das Projekt habe ich verstanden als eine Möglichkeit – als eine Plattform für Interessierte – um für die Gesamtorganisation ein neues Profil zu erarbeiten und man muss dazusagen, da es ja ständig auch politisch im Gespräch war – die Qualifizierung der Erzieherin oder die Ausbildung weiter zu entwickeln, da war das Projekt natürlich ein idealer Punkt diesen Fokus auf die Ausbildungsfrage zu lenken.“
- ⁸ Auf dieses synchronistische Geschehen in Krisen spielt Hölderlin an, wenn er sagt: „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch“ (Hölderlin 1951, S. 184).
- ⁹ Mit Blick auf die von uns untersuchte Organisation könnte der handlungsleitende, in der Person des Entscheidungsträgers konstellierte Archetyp als „Man of Achievement“ beschrieben (weiter dazu „Language of Achievement – Die „Sprache des Neuen“, auch unter „Change Agents – Das Neue wirklich werden lassen“).
- ¹⁰ Ein dem Jung'schen synchronistischen Geschehen am nächsten kommende Vorstellung „ist die Idee der prästabilierten Harmonie von Leibniz ... Die Tatsache, dass wir miteinander kommunizieren können, und dass scheinbare Zusammenhänge entstehen, beruht darauf, dass alle

Monaden [die menschlichen Seelen sind nach Leibniz Monaden] wie synchronisierte Uhren sind. Der einzige Unterschied zwischen Jungs Vorstellung der Synchronizität und der ‚prästabilierten Harmonie‘ von Leibniz liegt darin, dass die prästabilierte Harmonie postuliert, dass die Synchronizitätsphänomene ein allgemeines und regelmäßiges Phänomen seien, was empirisch nicht der Fall zu sein scheint. Wir können Synchronizitätsereignisse z. B. nicht voraussagen. Sie entziehen sich jeder Voraussagbarkeit. Wenn sie regelmäßig stattfinden würden, müssten wir sie voraussagen können“ (v. Franz 2003, S. 36f.).

- ¹¹ Fragile oder virtuell Self – Varela (2000)
- ¹² Primary Knowing – Rosch (1999)
- ¹³ Die Beschreibungen stimmen damit überein, wie Jung den Begriff des Selbst metaphorisch als Gefäß beschrieb, welches die Erfahrung Gottes aufnehmen (Jung 1940). Die Jung’sche Psychologie könnte auch weitestgehend als eine Phänomenologie des Selbst verstanden werden.
- ¹⁴ Wir können annehmen, dass sich im Entscheidungsträger in der von untersuchten Organisation der Archetyp „Man of Achievement“ konstellierte, der ähnlich wie der mythologische Held als ein Vertreter des Selbst einen ähnlichen Zustand bewirken kann. Dies wird etwa in dem von uns erhobenen 360° Feedback an folgenden Äußerungen sichtbar: „In den 1,5 Jahren, in denen die neue Leitung an der Schule ist, hat sich sehr viel bewegt und wir sind auch weiter auf dem Weg ... Es wurde erreicht, dass fast alle in der Organisation bereit sind, sich auf die Veränderung einzulassen. Die Akzeptanz ist vorhanden ... Es ist schon beeindruckend, welchen Wandel das Schulzentrum unter der Leitung von Herrn Mayer vollzogen hat. Das an der Schule zur Zeit durchgeführte SOL-Projekt, dessen Konzeption von Herrn Mayer entwickelt wurde, trägt seine Früchte in die Lehrer- und Schülerschaft hinein ... Der Schulalltag am Schulzentrum ist mit Herrn Mayer spannend und aufregend geworden. Das ist gut so.“
- ¹⁵ Jung benützte für den Einheitsaspekt des Seins den Begriff *unus mundus*, der aus Scholastischen Philosophie stammt. Ein psychisches Symbol des *unus mundus* ist das Mandala, die materielle Äußerung des *unus mundus* erkennt Jung im synchronistischen Fallen der Grenzen zwischen Mensch und Welt (Jung 1955, 1956; v. Franz 2003). Rosch (1999, S. 8) spricht in einem Interview von der „unity of mind and world, as a radical way to look at the topic of cognition“ und gibt damit eine weitere Umschreibung der Einheitswirklichkeit.
- ¹⁶ Auf Grund der Tatsache, dass es sich um das erste Konzert einer jungen Musikerin in dieser weltberühmten Kathedrale handelte, ist anzunehmen, dass sich unter der Wahrnehmung des Ortes das archetypische Einheitsfeld konstellierte.
- ¹⁷ Zum Verschwinden der Weltseele siehe Fußnote 4 zum Cartesischen Schnitt.
- ¹⁸ Rosch (1999, S. 17) drückt dies in einem Interview folgendermaßen aus: „In Taoism, living being is specifically getting in touch with the energy level of the universe“.
- ¹⁹ Vgl. hierzu die Anmerkungen unter Fußnote 4; eine ausführliche Darstellung der Problematik in: Primas, H. (1995): Über dunkle Aspekte der Naturwissenschaft.
- ²⁰ Vgl. Sympathie aller Dinge“
- ²¹ vgl. dazu Varela (2000) und Depraz/Varela/Vermesch (1999)
- ²² Die Parallelen zu Bohms impliziter Ordnung und Neumanns Feldwissen sind an dieser Stelle nicht zu übersehen.
- ²³ Depraz/Varela/Vermesch (1999) sprechen in diesem Zusammenhang beispielsweise von geistigen Führern, „Gurus“ oder anderen signifikanten Personen, die einen direkten, ungewöhnlich deutlichen Einfluss auf die mentale Haltung eines Dritten haben können und auf diese Weise eine

- Suspension des gewohnheitsmäßigen Denkens und Urteilens („Downloading“) auslösen können.
- 24 Übersetzt etwa: Ein vollentwickeltes menschliches Wesen vergegenwärtigt (is presencing) ständig, Presencing ist das [lebendige] Tun der Theorie.
 - 25 In der von uns untersuchten Organisation führt die Konstellation des „Man of Achievement“ zu ähnlichen Ergebnissen (a.a.O. Fußnoten 9 u. 14; auch unter 2. Change Agents – Das Neue wirklich werden lassen).
 - 26 Als empirischer Hinweis auf diesen Effekt könnte folgende Feedbackäußerung mit Blick auf den Entscheidungsträger in der von uns untersuchten Organisation gewertet werden: „[Seine] Bereitschaft, sich auf viel einzulassen ohne ungeduldig zu werden – in der Ruhe liegt die Kraft ...“
 - 27 Wir begegnen hier wieder der Theorie der Sympathie aller Dinge, die offensichtlich im Buddhismus eine zentrale Rolle spielt und einen gänzlich veränderten Blick auf die der sozialen und physischen Wirklichkeit zu Grunde liegenden Bedingungen erlaubt. Vgl. die Meditation über das Mitgefühl (Dalai Lama/Cutler 1999, S. 123).
 - 28 Vgl. Jaworskis Begriff „Collapsing Boundaries“ (Jaworski 1999)
 - 29 Bion bezeichnet die Gruppenmentalität auch als den „einmütigen Ausdruck des Willens der Gruppe ... – einem Willensausdruck zu dem die Einzelnen anonym beitragen“ (Bion 2001, S. 43). Man könnte auch sagen: Die Gruppenmentalität bezieht sich „auf die Existenz einer gemeinsamen, einmütigen und anonymen Meinung zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Grinberg/Sor/de Bianchedi 1993, S. 22).
 - 30 Ein Beleg dafür, dass Containing von den anderen Beteiligten der Organisation wahrgenommen wird ist darin zu erkennen, dass zehn von zwölf Befragten (Fragebogen zu sozialer Kompetenz des Entscheidungsträgers) stark und sehr stark positiv im Segment „Empathie, Perspektivenübernahme“ scoren. Ein weiterer Beleg kann darin gesehen werden, dass alle befragten Personen positiv (+ bis +++) im Punkt „Konfliktfähigkeit“ scoren (Konflikte frühzeitig erkennen und prüfen, wie sie reguliert werden können; Möglichkeiten der Konfliktlösung aktiv angehen und durchsetzen; Konfliktbewältigung durch Kompromiss oder kooperative Bewältigung).
 - 31 „Immer steht der Einzelne in der Verantwortung, eben diese Verantwortung nicht an Autoritäten abzugeben oder an altzementierte Klischees, die oft einfacher zu leben sind ... Konkret sind nun die Studierenden ausdrücklich im Lehrerkonvent erwünscht ..., um sich einzubringen, um ihre Bedürfnisse, Erwartungen und Anliegen zu formulieren. Dies impliziert, dass sie Anteil an Entscheidungen haben, welche die Lerngemeinschaft auf ihrem Weg weiterbringen.“ „Herr Mayer steht für mich für Transparenz, denn seit er an der Schule ist, ist er stets bemüht, sämtliche wichtige Informationen an uns Lernende weiterzuleiten. Wir werden über Neuerungen informiert und stets dazu angehalten, uns einzubringen und aktiv mitzugestalten.“
 - 32 Der Anspruch des Nicht-Wünschens und des Nicht-Wissens bei der Entstehung des Neuen ist nach Bion mit der Tatsache zu rechtfertigen, dass psychische und soziale Realität nicht sinnlich ist, und unsere Ausstattung mit Sinnesorganen deshalb die Fähigkeit, sie zu erfassen, beeinträchtigt.

Literatur

Arthur, W. B. (2000). Sense Making in the New Economy. Conversation with W. Brian Arthur, Xerox Parc, Palo Alto, April 16, 1999, In: Scharmer, C. O. et al (eds.). Accessing Experience, Awareness and Will. 25 Dialogue-Interviews on the foundation of knowledge, awareness and leadership. Unpublished project report, Cambridge, MA, August 2000, Vol. IV: 541–576.

Aulerich, G., Burow, O.-A., Hinz, H., Fischer, E., Keiser, S. & Schicke, H. (2004). Kompetenzorientierte Lerngestaltung – Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin.

Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 1997: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster u. a., 17–83.

Bion, W. R. (1970). Attention and Interpretation, London.

Bion, W. R. (1992). Lernen durch Erfahrung, Frankfurt am Main.

Bion, W. R. (2001). Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften, Stuttgart.

Boos, F., Heitger, B. & Hummer, C. (2005). Systemische Beratung im Vergleich. Anforderung und Zukunft. In: Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. Heft 1/2005, 5–15.

Burow, O.-A. & Hinz, H. (Hrsg) (2005). Die Organisation als kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel.

Castaneda, C (2003). Reise nach Ixtlan. Die Lehre des Don Juan, Frankfurt am Main.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. The Psychology of Optimal Experience, New York, N. Y. Harper Perennial.

Dalai Lama & Cutler H. C. (1999). Die Regeln des Glücks. Bergisch Gladbach.

Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (1999). The Gesture of Awareness. An account of its structural dynamics. In: M. Velmans (Ed.). Investigating Phenomenal Consciousness, Benjamin Publishers, Amsterdam.

Franz, M.-L. von (2003). *Psyche und Materie*, Einsiedeln.

Gabler. *Wirtschaftslexikon* 1997, Wiesbaden.

Grinberg, L. ; Sor, D. & de Bianchedi, E. T. (1993). *W. R. Bion. Eine Einführung*, Stuttgart – Bad Cannstadt.

Hinz, H. & Garz, H.-G. (2003). *Lernkulturwandel und Kompetenzentwicklung – das Schulzentrum Silberburg auf dem Weg zu einer sich „selbst erneuernden Organisation“ und einer sich „selbst organisierenden Lernkultur“*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Hinz, H. & Garz, H.-G. (2005). *Shift of Mind – Bewusstseinswandel und innovative Gestaltungskompetenz. Zukünftige Entwicklungen erkennen, befördern und entstehen lassen – Ein Beitrag zum Innovationsmanagement und Implementierungsarbeit (im Druck)*.

Hölderlin, F. (1951). *Patmos. Vaterländische Gesänge*. In: Beissner, F. & Beck, A. (Hrsg.). *Hölderlin Sämtliche Werke, Gedichte nach 1800 Zweiter Band*, Stuttgart.

Isaacs, W. (1999): *Der Dialog im Unternehmen*, Stuttgart

Jaworski, J. (1999). *The Heart Is the Key to All of This. Conversation with Joseph Jaworski*, Boston, October 29, 1999. In: C. O. Scharmer et al. (eds). *Entering the Meditative Space of Leadership, 25 Dialogue-Interviews on the foundations of knowledge, awareness and Presencing leadership*. Unpublished project report, Vol. III, December, 1999, Cambridge, MA: 417.

Jung, C. G. & Pauli, W. (1952). *Naturerklärung und Psyche*, Zürich.

Jung, C. G. (1928). *Über die Energetik der Seele*. In: *Gesammelte Werke* 8, Zürich und Düsseldorf 1996, 1–130.

Jung, C. G. (1940). *Psychologie und Religion*. In: *Gesammelte Werke* 11, Zürich und Düsseldorf 1996, 1–168.

Jung, C. G. (1951). *Über Synchronizität*. In: *Gesammelte Werke* 8, Zürich und Düsseldorf 1996, 959–987.

Jung, C. G. (1952). *Synchronizität als ein Prinzip akausaler Zusammenhänge*. In: *Gesammelte Werke* 8, Zürich und Düsseldorf 1996, 816–958.

Jung, C. G. (1955 u. 1956). *Mysterium Ciniunctionis*. Gesammelte Werke 14, Zürich und Düsseldorf 1996.

Karasu T. B. (1986). The Specifity versus <nonspecifity Dilemme: Toward Identifying Therapeutic Change Agents. *American Journal of Psychiatry* 143, 687–695.

Kühnemuth, K. (2004). *Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Beratungsansatz*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Kassel 2004

Kühnemuth, K. (2005). *Lernkulturwandel – von der belehrenden zur lernenden Organisation. Evaluationsdarstellung*. In : O.-A. Burow & H. Hinz (2005). *Die Organisation als kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung*, Kassel

Lévy-Bruhl, L. (1912). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris.

Loebbert, M. (2006). *The Art of Change. Von der Kunst, Veränderungen in Unternehmen und Organisationen zu führen*, Leonberg.

Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*, Göttingen.

Mandl, H. (2004). *Globale Gegenwart, Spiritualität und Zukunft*. http://www.metalogikon.com/interviews/interview_hanna_mandl.html?action=print.

Müller, K. A. (1995). *Einges zur Symmetrie und Symbolik der Zahl Fünf*. In: Atmanspacher, H., Primas, H. Wertenschlag-Birkhäuser, E. (Hrsg.). *Der Pauli-Jung-Dialog und seine Bedeutung für die moderne Wissenschaft*, Berlin, Heidelberg, 275–294.

Müller-Herold, U. (1995). *Vom Sinn im Zufall: Überlegungen zu Wolfgang Paulis „Vorlesung an fremde Leute“*. In: Atmanspacher, H., Primas, H. & Wertenschlag-Birkhäuser, E. (Hrsg.). *Der Pauli-Jung-Dialog und seine Bedeutung für die moderne Wissenschaft*, Berlin, Heidelberg, 159–178.

Neumann, E. (1952). *Die Psyche und die Wandlung der Wirklichkeitsebenen*. In: Fröbe-Kapteyn, O. (Hrsg.). *Eranos-Jahrbuch 1952, Band XXI*, Zürich 1953, 169–215.

Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*, Weinheim, Basel, Berlin.

Patzner, G. (2005). Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: Kontrollgesellschaft und Schule, Wien.

Primas, H. (1995). Über dunkle Aspekte der Naturwissenschaft. In: Atmanspacher, H., Primas, H. Wertenschlag-Birkhäuser, E. (Hrsg.). Der Pauli-Jung-Dialog und seine Bedeutung für die moderne Wissenschaft, Berlin, Heidelberg, 205–238.

Rosch, E. (1999). When the Knowing of the Field Turns to Action. Conversation with Professor Eleanor Rosch, University of California, Berkeley, Dept. of Psychology, October 15, 1999, In: C. O. Scharmer et al. (eds), Entering the Meditative Space of Leadership 25 Dialogue-Interviews on the foundations of knowledge, awareness and leadership. Unpublished Project Report, Vol. III, August 1999, Cambridge, MA: 371-404.

Scharmer, C. O. (2000). Presencing: Learning From the Future As It Emerges. On the Tacit Dimension of Leading Revolutionary Change. Presented at the Conference On Knowledge and Innovation, May 25-26, 2000, Helsinki School of Economics, Finnland, and the MIT Sloan School of Management, OSG, October 20th, 2000; Claus Otto Scharmer.

Scharmer, C. O. (2003). The Blind Spot of Leadership. Presencing as a Social Technology of Freedom. www.ottoscharmer.com

Scharmer, C. O., Senge, P., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2004). Presence. Human purpose and the Field of the Future. Cambridge MA.

Scholz, W. von (1924). Der Zufall, eine Vorform des Schicksals, Berlin.

Schreyögg, G./Noss, Chr. (1995). Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: DBW – Die Betriebswirtschaft. Heft 2/95, 169–185.

Senge, P. (2000). The Dance of Change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen, Wien, Hamburg.

Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B.S. (2004). Awakening Faith in an Alternative Future. In: Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning, and Change. Vol. 5, Number 7, 1-11. reflections.sololine.org.

Sheldrake, R. (1999). Morphic fields. Conversation with Rupert Sheldrake, London, September 23, 1999, In: C. O. Scharmer et al. (eds), Entering the Meditative Space of Leadership, 25 Dialogue-Interviews on the foundations of knowledge,

awareness and leadership. Unpublished. project report, Vol. III, December 1999, Cambridge, MA: 491–511.

Staudt, E., Kailer, N. & Kottmann, M. (2002). Kompetenzentwicklung und Innovation, Münster/New York/München/Berlin.

Sumitomo, O. P. (1945) (Hrsg.). Lao Tse, Tao Te King, Zürich.

Varela, F. (2000). The Fragile Self Deploying Itself, Interview with Francisco Varela, January 12, 2000, Paris, In: C. O. Scharmer et al. (eds), Accessing Experience, Awareness and Will, 25 Dialogue-Interviews on the foundations of knowledge, awareness and leadership. Unpublished project report, Vol. IV, August 2000, Cambridge, MA: 513–539.

Wahl, D. (2001). Psychologie für die Schulpraxis, Kösel.

Wimmer, R. (2000). Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Selbsterneuerung sozialer Systeme. In: Hjebl, P. M. & Stahl, H. K. (Hrsg.). Management und Wirklichkeit, Heidelberg.

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung als organisierter „change of practice“

Hildegard Schicke

Kurzcharakteristik der Bedingungen

Die Einrichtung

Das FrauenComputerZentrumBerlin (FCZB) ist in der Weiterbildungslandschaft der Region Berlin eine IT- Fortbildungseinrichtung mit besonderem Profil (www.fczb.de/ www.gendermainstreaming-it.de/www.berlin-divercity.de). Die Wurzeln reichen zurück bis in das Jahr 1984. Vor mehr als 20 Jahren wurde die erste Fortbildung für Berufsrückkehrerinnen organisiert, die Frauen in die damals neuartige Büroarbeit am Personal Computer einführte und ihnen damit Chancen für den beruflichen Wiedereinstieg eröffnete. Die IT-Qualifizierung von Frauen wurde ab 1987 als Projekt im Rahmen der Qualifizierungsoffensive Stufe II (und seine Nachfolger) des Landes Berlins gefördert. Schritt für Schritt festigten sich die Förderstrukturen (heute sind ca. 80 Prozent öffentliche Fördergelder) und ermöglichen ein kontinuierliches Programmangebot für weibliche Zielgruppen des Arbeitsmarktes. Außer der familienbedingten Berufsunterbrechung legitimierte der geschlechtshierarchisch segmentierte Arbeitsmarkt den Aufbau der Weiterbildungseinrichtung.

Schon nach den ersten Jahren wurde deutlich, dass die Informations- und Kommunikationstechnologie Arbeitswelt und Berufe nachhaltig verändern. Das FCZB hat deshalb innovative IT-Qualifizierungen für arbeitslose Hochschulabsolventinnen entwickelt und realisiert, die sowohl neue Erwerbschancen im Beruf oder die Möglichkeit des Quereinstiegs in neue Tätigkeitsfelder bieten:

- Fortbildung: Frauen/Migrantinnen als IT-Trainerinnen,
- Multimediale Öffentlichkeitsarbeit,
- Informationsmanagement,
- Wissens- und Kompetenzmanagement.

Mitten in der Stadt, genau an der ehemaligen Grenze zwischen dem „alten“ Westberlin und dem „alten“ Ostberlin gelegen, qualifiziert das FCZB auf mehreren Etagen eines modernisierten Fabrikgebäudes jährlich ca. 1200-1500 Frauen. Das Geschäftsvolumen des FCZB hat die Größe eines kleinen Unternehmens erreicht. Trägerin des FCZB ist der gemeinnütziger Verein „FrauenComputerZentrumBerlin e.V.“

Die Nutzerinnen des FCZB können erwarten, dass ihre individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhänge sowie kulturellen Erfahrungshintergründe in der Bildungsarbeit berücksichtigt werden. Adressaten sind auch Kleine und Mittlere Unternehmen der IT-Branche. Für Mitarbeiterinnen von Unternehmen und Institutionen werden bedarfsgerechte Fortbildungsangebote konzipiert.

Die Angebote reichen von Fortbildungen wie „Interkulturelle Informationsgesellschaft – IT-Trainerinnen-Qualifizierung für Migrantinnen“, „Wissens- und Kompetenzmanagement für Akademikerinnen“ über Teilzeit-Angebote für Frauen aus Büro- und Verwaltungsberufen bis zum Medienkompetenz-Training für unterschiedliche Zielgruppen. Erweitert wird dieses breite Spektrum noch durch vielfältige neue Lerninhalte, insbesondere im Bereich Schlüsselkompetenzen und beruflicher Orientierung, die in unterschiedlichen Formen von selbstorganisiertem Lernen ab Juli 2004 im „Selbstlernzentrum-IT“ individuell und für Gruppen angeboten werden.

Die institutionalisierten Lernkontexte des lebenslangen Lernens sind im Wandel. Mehrere Entwicklungen wurden vom FCZB aufgegriffen und gestaltet. Sie haben das FCZB „wachsen“ lassen.

- Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen: Das FCZB erbringt Leistungen in Netzwerken und vor Ort beispielsweise im Strafvollzug oder in Kleinen und Mittleren Unternehmen. Ein Prozess des organisationskulturellen Öffnens wurde angestoßen, als das FCZB 1998 begann gezielt Fortbildungsangebote für Migrantinnen zu entwickeln und zu realisieren.
- Einführung virtueller Lernarrangements: E-Learning in Qualifizierungsprojekten, im Angebot des Selbstlernzentrums IT in Form von Dienstleistungen für Institutionen.
- Individualisierung des Lernens: In einer nachfrageorientierten Organisation der Vermittlung von IT-Know-how werden individuelle Lernbedarfe durch vielfältige inhaltliche Angebote und modulare Strukturen sowie variable Lernformen realisiert, Motivation und Kompetenzen für selbst organisiertes Lernen werden gezielt gestärkt.
- Wissensmanagement: Das FCZB setzt Wissensmanagement als internes Instrument der Organisations- und Personalentwicklung ein. Darüber hinaus entwickelt es im Auftrag verschiedener Projekt-Partnerschaften Wissensmanagement-Konzepte und -Plattformen für die Netzwerkpartner/innen.

Auch die Institutionalisierung der Gleichstellungspolitik verändert sich. Als Erweiterung der Frauenförderpolitik wird die umfassendere Strategie des Gender-Mainstreamings als Top-Down-Prozess institutionalisiert. In der Wirtschaft wird Frauenförderung durch die Strategie des Diversity-Managements erweitert. In diesem thematischen Kontext arbeitet das FCZB in mehreren Entwicklungspartnerschaften der Gemeinschaftsinitiative EQUAL zusammen mit Partnern aus Wirtschaft, Verwaltung, Bildung und NGOs.

Weiterbildung im traditionellen Verständnis von Lehren und Lernen in einem Fortbildungsarrangement, das in den Räumen einer Weiterbildungseinrichtung stattfindet, bestimmt weiterhin den „Kern“ der Identität des FCZB. Im Jahr 2005 wird die erste Fortbildungsmaßnahme aus dem Jahr 1984 in aktualisierter Form entsprechend dem Wandel der Lernformen sowie veränderter Anforderungen in den beruflichen Tätigkeitsfeldern das 42ste mal durchgeführt. Langjährig wird berufstätigen Frauen ein IT-Modulprogramm geboten. Insgesamt gesehen kann aber der auf Dauer gestellte „Bodensatz“ fest institutionalisierter Lernangebote im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen als „geringfügig“ bewertet werden. Um diesen Kern sind heute neue Dienstleistungen gruppiert, die an Bedeutung gewonnen haben: z. B. die Entwicklung gendergerechter Standards für das E-Learning, ein Online-Tool zur Erfassung des Lernstands in allgemeinbildenden Schulen im Auftrag einer Landesverwaltung, Online-Assessmentverfahren für Strafgefangene Frauen in einer Equal-Partnerschaft, Online-Lernmodule für die Multiplikatorenfortbildung eines Auftraggebers, Online-Angebote zur Erweiterung der Sprachkompetenz ausländischer Schüler/innen. In komplexen Projektarchitekturen werden die Komponenten Qualifizierung,

Praktikum in Unternehmen und die kooperative Entwicklung eines öffentlich zugänglichen Wissensmanagements vernetzt.

Das FCZB bewegt sich in komplexen Netzwerkstrukturen und kann solche Strukturen selbst aufbauen. Eine wandlungsfähige Weiterbildungseinrichtung kann anderen Akteuren Support geben für den Systemwandel. Die neue Equalpartnerschaft „BerlinDiversity“ wird beispielsweise Kriterien für die Einbeziehung von Gender-Diversity in die Vergabe öffentlicher Fördermittel erarbeiten. Die Verknüpfung der Projektarbeit mit der Ebene der Politikgestaltung ist damit erneut vollzogen.

Die Organisation des FCZB wird als eine Verknüpfungsstruktur erkennbar, in der die unterschiedlichen Arbeits- und Lebenswelten von Mädchen und Frauen und deren Nachfrageverhalten für organisiertes Lernen mit der Ebene der Programmentwicklung und des Bildungsmanagements sowie mit der Ebene der ordnungspolitischen Steuerung von Weiterbildung lose verkoppelt sind. Die permanente Neu-Justierung der Organisation in Bezug auf

- die Weiterbildungsnachfrage der Adressatinnen,
- die Entwicklungen der IuK-Technologie und des Arbeitsmarktes,
- sowie in Bezug auf die Entwicklung ordnungspolitischer Programme und Steuerungsinstrumente

erzeugt notwendigerweise eine ständig lernende Organisation. Die Durchlässigkeit der Organisation für den Wandel des Umfeldes fordert von Geschäftsführung und Mitarbeiterinnen Flexibilität und hohe Lernbereitschaft. So ist das FCZB in den letzten Jahren gewachsen – und seine Einbindung in Netzwerke hat zugenommen. Die Expertise des FCZB ist traditionell die IT-Lerndienstleistung für Frauen und umfasst heute weit mehr: komplexe intelligente Dienstleistung – Gestaltungs-Know-how rund um Frauenförderung und IT- Bildung.

Das Projekt „Nutzung neuer Lernformen der Mitarbeiterentwicklung. Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ (SOL – Projekt)

Das FCZB kann nur bestehen, wenn es immer wieder gelingt, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Förderpolitik vorausschauend zu identifizieren und Förderinstitutionen für innovative Projekte zu gewinnen. Motor dafür ist die Geschäftsführerin sowohl nach innen als auch nach außen. So war sie es auch, die im Herbst 2000 in der Beteiligung an der Ausschreibung des Projekts „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ eine Chance sah, mit externer Unterstützung durch die Beratungseinrichtung KOBRA (www.kobra-berlin.de) E-Learning in der Verbindung mit selbst gesteuertem Lernen in das FCZB einzuführen. Im Jahr 2005 wurde der Nutzen des vierjährigen Projekts im FCZB als hoch eingeschätzt.

Bei Projektstart im Januar 2001 arbeiteten 16 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Bei Projektabschluss sind es 20 Mitarbeiterinnen: 1 Geschäftsführerin, 5 Mitarbeiterinnen in der Verwaltung, 2 Systemadministratorinnen, 2 Mitarbeiterinnen im Marketing-/Pr-Bereich, 10 Fortbildungsleiterinnen bzw. Trainerinnen. Um das flexible Fortbildungsangebot gewährleisten zu können, arbeitet das FCZB ferner mit ca. 30 freiberuflichen Mitarbeiterinnen zusammen.

Die Organisationsstruktur des FCZB hat sich seit seiner Gründung ständig fortentwickelt und wurde im Zeitraum des Projekts erneut verändert. Zu Beginn des SOL-Projekts war die funktionale Binnendifferenzierung der Organisation im Wesentlichen auf der Ebene der Zuständigkeit von einzelnen Mitarbeiterinnen organisiert. Alle Mitarbeiterinnen gehörten dem Gesamtteam der Einrichtung an. Im Verlauf des SOL-Projekts hat die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen eine

Teamstruktur entwickelt. Dieses Differenzierungsmuster der Teambildung haben später auch die anderen Funktionsbereiche im Rahmen der Qualitätsentwicklung nachvollzogen. Zum Ende des Projektzeitraums gibt es im FCZB 4 Funktionsteams in den Bereichen Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit – PR, Systemadministration, Verwaltung.

Zur Sicherstellung des kooperativen Arbeitshandelns aller Mitarbeiterinnen finden monatlich Teamsitzungen des Gesamtteams statt. Daran sind alle fest angestellten Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin beteiligt. Zusätzlich trifft sich das Gesamtteam zweimal im Jahr außerhalb der Einrichtung um die Perspektiven des FCZB zu diskutieren und Vorhaben zu besprechen. Zwischen Geschäftsführung und Mitarbeiterinnen ist im Projektverlauf eine mittlere Koordinationsfunktion eingerichtet worden. Hier arbeiten die Koordinatorinnen der Funktionsteams in einem Team für Querschnittsaufgaben des Managements zusammen, womit die Schnittstellenkommunikation zwischen den Funktionsbereichen verbessert wird.

Die Arbeitsteilung der Organisation unterscheidet zwischen Projektakquise in der Verantwortung der Geschäftsführung und Projektentwicklung und Projektdurchführung, mit der die Projektleiterinnen betraut sind. Hierzu zählen auch komplexe Steuerungsaufgaben.

Beteiligte

An dem SOL-Projekt nahmen alle Mitarbeiterinnen des FCZB und die Geschäftsführerin teil. Die Lernorganisation des Projekts hat zu Beginn an die vorhandene Struktur der Kommunikation im Gesamtteam angeschlossen. Das FCZB wurde in den ersten beiden Jahren in monatlich stattfindenden Workshops des Gesamtteams beraten. In dem Maße, in dem sich das SOL-Projekt entfaltete differenzierte sich auch die Lernorganisation und weitere Settings (Steuerungsgruppe, Mitarbeitergespräche, Coaching von Arbeitsgruppen, Workshops für das Team der Fortbildungsleiterinnen) kamen hinzu.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit in einem Beraterinnenteam

Die Lernbegleitung für das FCZB erfolgte durch ein interdisziplinäres Team, um den vielfältigen Anforderungen im Beratungsprozess gerecht zu werden. Die unterschiedlichen „Professionalitätslogiken“ (Wissenschaft, Erwachsenenpädagogik, Organisationsberatung, Personalentwicklung, Betriebswirtschaft, Informatik – E-Learning, Wissensmanagement) waren Ressourcen des Teams

Die Beratung wurde als Prozessbegleitung von zwei Beraterinnen gestaltet. Entsprechend den Anforderungen der Entwicklungsaufgaben wurden zeitweilig weitere Expertinnen eingebunden, von denen eine im FCZB eingestellt wurde und aus dieser internen Position das Wissensmanagement im FCZB weiter entwickelt hat.

Lernarchitektur

Für den Aufbau der Lernarchitektur war die externe Lernbegleitung verantwortlich – sie wurde zusammen mit den Beteiligten entwickelt.

In der Architektur ist der gesamte Kontext der Organisation und ihrer Lernherausforderung (Entwicklungsaufgabe) als auch das Selbstverständnis der Beteiligten (wie sie die organisationale Wirklichkeit konstruieren), sowie die Möglichkeiten der Lernbegleitung aufeinander bezogen. Eine solche Ko-Produktion von Lernbegleitung und Projektbeteiligten war am Anfang nicht selbstverständlich und gelang auch nicht in allen Beratungssettings, aber immer häufiger – in dem Maße, in dem Vertrauen aufgebaut wurde und die Beteiligten besser einschätzen konnten,

wie sie das Beratungsprojekt nutzen können. Sie ist dann gelungen, wenn die Beteiligten bedeutungsvolle Lernerfahrungen machen und gemeinsam Wissen generieren, das ihre Konstruktion der organisationalen Wirklichkeit verändert und im Gesamtsystem wirksam wird.

Im FCZB wurde zur Unterstützung der strukturellen Koppelung zwischen Organisation/Mitarbeiterinnen und SOL- Projekt/externe Lernbegleitung die Funktion der Steuerungsgruppe und der internen Koordinatorin eingesetzt. Die Beraterinnen haben auf das „Wie des Lernens“ fokussiert und reflexive Elemente zur Kontextsteuerung des SOL-Projekts genutzt, um die Selbstbeobachtung des Systems und die Selbstthematisierung der Beteiligten zu fördern.

Entwicklungsaufgaben und selbst organisiertes Lernen

Das FCZB hat in der Projektlaufzeit mehrere ergebnisoffene Entwicklungsaufgaben in das Zentrum des kooperativen Lernens der Gesamtorganisation gestellt.

- Erlernen von E-Learning und selbstgesteuertem Lernen;
- Aufbau eines internen Wissensmanagements des FCZB;
- Praktizieren von Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz;
- Implementierung von selbstorganisiertem Lernen in Fortbildungen und Aufbau des Selbst-Lernzentrums – IT

Sie eröffneten im FCZB ein Entwicklungsfeld nach Innen und nach Außen. Eine Lernkultur, die nach innen gelebt wurde, konnte auch als Expertise angeboten werden.

Lernbegleitung unterstützt Weiterbildungseinrichtungen darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernen und Mitgestalten in einer Organisation entstehen können. Solche Bedingungen sind:

- Alle Aktivitäten, die dazu führen, dass Mitarbeiterinnen den Gesamtzusammenhang besser verstehen und teilhaben können an der Entwicklung der Organisation.
- In den Unterstützungsangeboten der Lernbegleitung kann erfahren werden, dass Teilhabe kein formaler Akt ist.
- Es werden tragfähige Rahmenbedingungen angeboten, die Unsicherheit und Suchbewegungen zulassen.
- Ergänzend zur Ergebnisorientierung des Managements ist es wichtig, das Tempo von Aktion und Entscheidung zu verlangsamen. Lernbegleitung gibt Raum für Reflexion und Dialog.
- Es entsteht Raum für „gemeinsames Denken“, d. h. für das Generieren neuen Wissens.

Auf diese Weise wurde Lernkultur im Projektverlauf mitentwickelt. Es wurden Deutungsschemata des selbstorganisierten reflexiven und zielgenerierenden Lernens in eine Weiterbildungseinrichtung „eingelebt“.

Wirksamkeit nach Nutzendimensionen

(1) Individueller Kompetenzerwerb der Mitarbeiterinnen

Offene und partizipative Lernmethoden waren schon bei Projektbeginn keine „Neuheit“ im FCZB – sie gehörten zu den „Wurzeln“ des FCZB, das im Kontext einer emanzipatorischen Frauenbildungsarbeit entstanden ist. Neu war die Bereitschaft der Lehrenden im FCZB, mit Lernformen selbstorganisierten Lernens zu experimentieren und zu entdecken, dass Lernunterstützung noch in einem größeren Ausmaß als bisher üblich auf eine direkte interaktive Lehr-Lern-Steuerung

verzichten kann, wenn lernförderliche Ermöglichungsstrukturen etabliert werden können. Überraschend war die Erkenntnis, dass das selbst organisierte Lernen auch mit strafgefangenen Frauen im Justizstrafvollzug erfolgreich entwickelt werden kann. Die Fortbildungsleiterinnen erschlossen die Lernerfahrungen des selbstorganisierten Lernens selbst für ihr Gestaltungshandeln als Lehrende.

Trotz anfänglichem Beharrungsverhalten der Mitarbeiterinnen gegenüber der Forderung, E-Learning für die Zielgruppen und Angebote des FCZB zu erschließen, verschränkten sich ‚step by Step‘ Projektakquisitionen der Geschäftsführung und individuelle Fortbildungsaktivitäten der Mitarbeiterinnen. Mehr als die Hälfte der Fortbildungsleiterinnen haben eine virtuelle Qualifizierung zur E-Learning Tutorin abgeschlossen. Bei Projektabschluss wird das E-Learning im FCZB im Rahmen von Blended Learning Angeboten durchgeführt, also im Wechsel von Präsenz- und Online-Phasen.

Der individuelle Kompetenzerwerb durch das SOL-Projekt wurde von den beteiligten Fortbildungsleiterinnen im Vergleich zu den Mitarbeiterinnen in der Verwaltung, Systemadministration am höchsten eingeschätzt. In dieser Gruppe war der Prozess der Vergemeinschaftung in einer community of practice besonders produktiv und nachhaltig. An der Entwicklung des Selbstlernzentrums – IT beteiligten sich alle Kolleginnen, unterstützten sich gegenseitig und teilten ihr Wissen. Lernberatung und Individualisierung des Lernens wurden praktisch erprobt und prägten das neue Selbstverständnis der Lehrenden, die sich intern auf die Funktion Lernbegleitung verständigten. Die Fortbildungsleiterinnen gaben sich selbst einen Rahmen für einen lernförderlichen Arbeitszusammenhang und etablierten in ihrer ‚neuen‘ Teamkultur Lernformen kollegialer Beratung als Arbeit am Fall.

(2) Individueller Kompetenzerwerb der Nutzerinnen und verändertes Profil der Lerndienstleistung

Das Selbstlernzentrum–IT zeigt paradigmatisch das „neue“ Profil des Lernens. An erster Stelle steht, dass die Lernenden für ihr Lernen selbst Verantwortung übernehmen und das Lernen nach eigener Maßgabe gestalten. Dazu erhalten sie Resonanz, Bestätigung und eine Unterstützung ihrer Lernbewegungen. Die Entscheidung über die Dimensionierung des Lernens (wozu, was, in welchem Tempo und welchen Differenzierungen) liegt bei den Lernenden. Formen der Lernbegleitung der IT-Trainerinnen sind Unterstützungsformen, die das Verständnis der Lernenden von ihrer Lernaufgabe erweitern. Da die Wissensaneignung im Wesentlichen die Handhabung einer praktischen IT-Lernaufgabe bedeutet, ist die dialogische Kommunikation mit einer fachkompetenten Expertin in dem betreffenden Gebiet besonders wichtig. In dieser Kommunikation, die auf die Lösung eines praktischen Problems fokussiert, bindet die Lernbegleiterin reflexive Fragen und Feedback ein, die die Lern- und Arbeitsstrategien der Lernenden betreffen. Es kommt zu einem sukzessiven Erwerb von IT-Kompetenz und darin eingebunden auch zu einer Erweiterung der Selbstlernkompetenzen, die sich gerade im IT Bereich kontinuierlich, graduell und sehr individuell ausbilden. Lernende des FCZB fragen keine pädagogisierte Vermittlung von selbst organisiertem Lernen nach, obwohl anfänglich Module zum selbst organisierten Lernen angeboten wurden. Ihre Lernerwartungen lassen darauf schließen, dass sie ihre Selbstlernkompetenzen integriert und im Sinne einer impliziten Struktur ihrer Lernwege entwickeln.

(3) Wirksamkeit des SOL-Projekts auf der Ebene der Organisation

Das kooperative Lernen in Entwicklungsaufgaben wurde im FCZB als ein Prozess selbstorganisierten Lernens gestaltet, der seine Wirkung im Gesamtsystem als Strukturveränderungen entfaltete. Im FCZB änderte sich das Verständnis von Funktion und Rolle der Lehrenden. Das

selbstorganisierte Lernen ist heute Bestandteil der Gesamtkonzeption des FCZB. Nachdem das selbstorganisierte Lernen exemplarisch im Rahmen des neuen Selbstlernzentrums IT realisiert wurde, ist es eine konzeptionelle Perspektive, die in neue Projekte transferiert wird. So z. B. geschehen in einem Bildungsnetz, in dem das FCZB ein Netzwerkpartner ist und in einem Projekt, das die Veränderung der beruflichen Bildung von Frauen im Justizvollzug zum Ziel hat.

Die Wirksamkeit des SOL-Projekts zeigt sich auch in der Fähigkeit der Organisation kooperativ zu lernen. Im Zeitraum des Projektverlaufs hat das FCZB seine organisationale Lerninfrastruktur selbstreflexiv weiterentwickelt. Es wurde der Bereich Personalentwicklung aufgewertet und das Wissensmanagement weiter entwickelt.

Die Nachhaltigkeit der erreichten Ergebnisse wird davon abhängen, inwiefern das Wissen von der lernförderlichen Gestaltung arbeitsintegrierten Lernens bei zukünftigen Lernanlässen und kommenden Entwicklungsaufgaben für Führung und Mitarbeiterinnen in der Organisation handlungsleitend wird.

Von Weiterbildungsorganisationen wird ein Beitrag zur „lernende Gesellschaft“ eingefordert. In diesem Zusammenhang ist oft unspezifisch von Innovation und Innovationsfähigkeit die Rede. Kontextspezifische Konzepte für die Selbsterneuerung von Bildungsorganisationen fehlen. Es war Auftrag des Forschungsverbunds „Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildungler lernen selbstorganisiertes Lernen“, solche Konzepte zu entwickeln. Ein Ergebnis ist das Konzept organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung. Es schließt einerseits an den Professionalisierungsdiskurs in der Weiterbildung an – andererseits bricht es mit dem professionstheoretischen Professionalitätsverständnis und konturiert das Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung neu. Hintergrund sind die vierjährigen Entwicklungsverläufe in den Praxisfeldern des Forschungsverbunds. Sie zeigen, dass solche Bildungsorganisationen erfolgreich sind, die nicht typische Professionalisierungsstrategien (personenbezogene Professionalisierung nun im Gewand von Personalentwicklung) kopieren – sondern solche Projekte, die Professionalität als Frage der Organisationsentwicklung aufgreifen und auf einen *change of practice*¹ fokussieren, der in dem Gesamtsystem der Bildungsorganisation wirksam werden soll. Das Konzept organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung geht von mehreren Annahmen aus:

Erstens: Zunächst wird von der Annahme ausgegangen, dass Bildungsorganisationen Akteure und Kontext von Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung sind. Diese Annahme ist der Erkenntnis geschuldet, dass der professionstheoretisch konstruierte Beruf des Erwachsenenpädagogen sich von dem empirisch vorfindbaren Beruf verselbständigt hat. Statt also die Sozialform der Profession als Telos einer Professionalisierung des Berufs aufrecht zu halten, ist es angemessener davon auszugehen, dass Professionalität als eine hybride Sozialform des Arbeitsvermögens (Berufsbezug und Organisationsbezug) durch Organisation (mit-)konstituiert wird. Bildungsorganisation ist eine intermediäre Struktur und hat die

emergente Eigenschaft, komplexe pädagogische Felder als weitgehend implizite Spannungsgefüge zwischen gesellschaftlichen Makrostrukturen und lebensweltlichen Mikrostrukturen organisieren zu können.

Zweitens: Wird Professionalität entsprechend als systemisches Zusammenspiel von Person, Organisation und Funktionssystem (d. h. als Mehrebenenphänomen) gedeutet – so liegt es nahe, dass Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung auch auf dem Emergenzniveau von Bildungsorganisation entwickelt wird. Dieser Annahme liegt die systemtheoretische Einsicht zugrunde, dass Einflussnahme – und so kann man das Vorhaben Professionalität zu entwickeln bezeichnen – „auf dem Emergenzniveau ansetzen muss, auf welche sie einwirken will“ (Willke 2000a, S. 155).

Drittens: Die dritte Annahme des Konzepts ist, dass für eine wirksame Einflussnahme, Bildungsorganisation ihre systemspezifische Integrationskapazität erhöht, indem sie das Zusammenspiel der ausdifferenzierten Teilperspektiven und Subsysteme nicht „blind“ voraussetzt, sondern reflexiv organisiert.

Viertens: Die vierte Annahme betrifft das Professionalitätsverständnis. Hier bricht die Argumentation mit der professionstheoretischen Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität professionellen Handelns und geht davon aus, dass die praxistheoretische Perspektive professionellen Handelns wirklichkeitsgemäßer als ein „doppelseitiges Repertoire“ – als praktisches Wissen und als kulturelle Wissens- und Bedeutungsbestände beschrieben werden kann. (Hörning 2004, S. 146)

Diese Hintergrundannahmen sollen zu Beginn in aller Kürze skizzenhaft erläutert werden. Danach wird der Fokus auf den „change of practice“ gelegt und Wissen als Steuerungsmedium in Bildungsorganisationen thematisiert. Zum Schluss wird das Konzept des organisierte „change of practice“ in der Weiterbildung in einem Modell beschrieben.

1 Neue Konturen für das Verhältnis von Profession und Organisation

Stichweh hat kürzlich das Verhältnis von Wissen und Professionen in einer Organisationsgesellschaft kritisch beleuchtet. (Stichweh 2005, S. 36) Am Anfang des 20. Jahrhundert, zu einem Zeitpunkt als sich Organisation und Beruf als moderne Sozialformen herausgebildet hatten, wurde von der sich etablierenden Wissenschaft der Soziologie das Prinzip der Professionalisierung wiederentdeckt. Etwa zeitgleich mit der Krise des Kapitalismus wurde als Kontrastierung zu Wirtschaft und Geschäftswelt eine „historische Semantik“ wiederbelebt und konnte in die

Selbstauffassung der Berufe Eingang finden. (Stichweh 2005, S. 36) Die Soziologie der Professionen fundierte theoretisch folgende Charakteristika der Professionen:

- die Bindung professionellen Handelns an zugehörige Wissensbestände,
- die Dienstideale,
- das Konstrukt des Klienten: typische Problemsituationen, in denen der Bedarf des Klienten nach Hilfe entsteht,²
- Vertrauensbildung als Basis der Interaktion einerseits und „Radikalisierung“ der Asymmetrie von Professionellen und Klienten,
- die Schließung professioneller communities.

Auf der Basis der in der Professionssoziologie fundierten Charakteristika hat es nun – das ist Stichwehs These – bis zu den 70er Jahren wiederholt Versuche gegeben, weitere Berufe zu professionalisieren. Die Selbstbeschreibung der Berufe passt sich an die Theorie der Professionen an. Die Verwissenschaftlichung sowie die Ausdehnung von Ausbildungszeiten sollen belegen, dass die Berufe über eine extensive Wissensbasis „verfügen. (Stichweh, 2005, S. 39) Aus einer „historischen Semantik [wurde H.S.] eine gut formulierte Sozialtheorie, die behauptet, dass die Professionen ein sowohl historisch innovatives wie auch strukturtragendes Moment der modernen Gesellschaft sind.“ (Stichweh 2005, S. 39) In der Wissensgesellschaft gelingt es aber Professionen nicht mehr, ihre Sonderstellung zu verteidigen. „Die Kontinuität der Strukturform Profession im Übergang von der ständischen Gesellschaft des frühneuzeitlichen Europa zur modernen Gesellschaft ruht auf der außergewöhnlichen Erfindung des monoprofessionellen Funktionssystems.“ Damit ist gemeint, dass eine Profession die Leitprofession für ein gesellschaftliches Funktionssystem (Mediziner/Gesundheit, Lehrer/Bildungssystem) wird. Die Leitprofession wird nun durch eine interne Differenzierung aufgelöst. Lehrer, Sozialpädagoge, Berufspädagogen, Wirtschaftspädagogen, Erwachsenenbildner, Medizinpädagogen, Pflegepädagogen sind interne Differenzierungen des Funktionssystems Erziehung/Bildung. In jüngster Zeit wird ein Fachhochschulstudium für Erzieher institutionalisiert. Auch im Gesundheitssystem gibt es diese Entwicklung: Hier wird die Leitprofession des Mediziners durch Pflege, Psychotherapeuten, Ergotherapeuten, usw. differenziert. Insgesamt gesehen führt dies zu einer professionellen Pluralisierung in einem Funktionssystem, die die faktische und normativ gestützte Kontrolle nur einer Leitprofession auflöst. An dieser Stelle setzt nach Stichweh die notwendige Kooperation unter den Berufsgruppen ein und die Organisation übernimmt eine Koordinierungsaufgabe. „Entscheidungen über das relative Gewicht verschiedener Berufsgruppen fallen jetzt zunehmend innerhalb von Organisationen, die in diesem Funktionskomplex ihren Tätigkeitsschwerpunkt haben.“ (Stichweh 2005, S. 41) Organisation und eine in den Massenmedien kommunizierte Kritik führen nach Stichweh dazu, dass Evaluation, Qualitätsmanagement und Rechnungsprüfung eingeführt werden. Eine weitere gesellschaftli-

che Strukturveränderung – die Herausbildung einer wissensbasierten Ökonomie – , führt dazu, dass das Wissen nicht mehr bei Expertengruppen monopolisiert ist. Jeder beruflichen Gruppe kann eine Kompetenz zugeschrieben werden, die auf dem Wissen basiert, das diese Gruppe „verwaltet“ – auch wenn dieses Wissen ein praktisches Wissen ist. Diesen Prozess der Strukturveränderung bezeichnet Stichweh als „Diversifizierung von Professionalität“. (Stichweh 2005, S. 40) Wissen als universelle Ressource und Organisation als universeller Mechanismus „haben die Professionen gewissermaßen in ihrem Prozess der Universalisierung ausgehöhlt.“ (Stichweh 2005, S. 42).

1.1 Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens

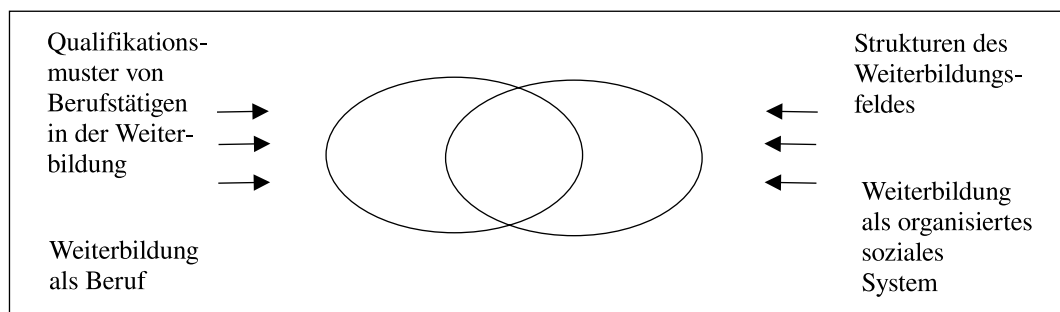
Vor dem skizzierten sozialhistorischen Hintergrund bezeichne ich hier Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens. Unter dieser kategorialen Fassung wird Erwachsenen- und Weiterbildung entgegen einer professionstheoretischen Sichtweise rekonstruiert. Es wird ersichtlich, dass Erwachsenen- und Weiterbildung keine „Vorstufe“ einer sich herausbildenden Profession und auch keine Semi-Profession³ ist. Professionalität kann auch dann zugeschrieben werden, wenn sich die Professionalisierung der Weiterbildung nicht vollzieht. Dies geht weit über eine professionstheoretische Sichtweise hinaus, wie sie von Peters (2004) vertreten wird. Zu Beginn der Verwissenschaftlichung der Erwachsenen- und Weiterbildung wurde insbesondere in der Literatur soziologischer Prägung (Nittel 2000, S. 70) angenommen, dass sich Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung einstellt, wenn die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung vollzogen ist. (Gieseke 1994, S. 7) In großer Übereinstimmung wird argumentiert, dass erst die Fokussierung auf Professionalität den disziplinären Fachdiskurs aus der Engführung einer berufständischen Perspektive herausgeführt hat. (Tietgens 1988, Nittel 2000, Schrader/Hartz 2003, Gieseke 1994, Dewe 1999) Professionalität entwickelt sich in den ausdifferenzierten Strukturen des Weiterbildungsfeldes. Ein juristisch gesicherter Berufsstand mit geschützten Qualifikationsstandards hat sich nicht etabliert. Vorstellungen von einer einheitlichen qualifikatorischen Basis der Weiterbildung oder einer genuin erwachsenenpädagogischen Professionalität bilden die empirisch vorfindbare Wirklichkeit des Handlungsfeldes nicht angemessen ab. (Schrader/Hartz 2003, S. 145)

Sowohl Profession/Beruf als auch Organisation haben den Status von „institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben“ (Wehrsig 2000, S. 177), die sich historisch herausgebildet haben. Profession ist ein institutionalisiertes Muster der Beruflichkeit, das für die Berufsgenese Legitimationsfunktion und für die Berufsausübung Orientierungsfunktion hat. Für Organisationen hat die Organisati-

onsform Legitimationsfunktion und ist auf der Handlungsebene für den Prozess des Organisierens orientierend. (Wehrsig 2000, S. 177) Erwachsenen- und Weiterbildung wird zu Recht als „Berufshandeln“ (Tietgens 1988, S. 37) bezeichnet und als Prozess der Berufsgenese beobachtet (Nittel 2000). Ebenso angemessen ist es, Erwachsenen- und Weiterbildung als Organisation zu deuten und mit Organisationstheorien zu beobachten. (Schäffter 1987, 2001, 2005b) Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens hat eine hybride Struktur. Deshalb wird sie von mir als organisationsgebundene (Organisationsbezug) Professionalität (Berufsbezug) bezeichnet und unterscheidet sich von alltagsgebundenen Formen pädagogischer Kompetenz (z. B. pädagogische Kompetenz von Eltern).

Übersicht 1

Die hybride Struktur von Professionalität



Wenn hier von einer hybriden Sozialform ausgegangen wird, sind weiterführende Fragen berührt, die das Verhältnis von Profession und Organisation betreffen. Beschränkt man sich auf den bisherigen professionstheoretischen Standpunkt – so scheint das Konstrukt einer hybriden Sozialform eine unzulässige Vermischung. (Nittel 2000, S. 223ff.; Nittel 1999) Theoriestrategisch wird hier aber nicht Organisation und Profession unzulässig vermischt. Die professionstheoretische Annahme unterschiedlicher Sinnsysteme und konkurrierender Rationalitätsmuster einer nicht eliminierbaren Differenz zwischen Professionalität und organisationspezifischer Handlungslogik. (Nittel 2000, S. 223, 1999, S. 164) wird allerdings in einer neo-institutionalistischen Organisationstheorie neu eingeordnet.

1.2 Das Konzept organisationsgebundener Professionalität

Organisationen wurden professionstheoretisch vom Standpunkt rationalistischer Bürokratietheorien betrachtet (Nittel 2000, S. 224) Bürokratie ist an einer technokratischen Sachlogik der geregelten Zuteilung von materiellen Ressourcen, Kommunikation, Personal ausgerichtet. Bürokratietheoretisch betrachtet steuert das Organisatorische das Handeln in Form geregelter Verfahrensabläufe – das or-

organisationsspezifische Handeln wird deshalb als technokratischer Handlungstypus bezeichnet. (Nittel 2000, S. 224) Professionalität zeichnet im Kontrast zu diesem Handlungstypus durch eine andere Handlungslogik aus. Konstitutiv ist nicht die Logik des unpersönlichen organisatorischen Verfahrensablaufs, sondern die persönliche Bindung (das commitment) des Professionellen an seine Aufgabe. Im Unterschied zur technokratischen Rationalität ist professionelles Handeln fallorientiert, dem Wohl der Klienten verpflichtet, auf einer ganzheitlichen Problemsicht beruhend, die Unberechenbarkeit des Handlungserfolgs balancierend und ethisch begründet. Das theoretische Konzept der professionellen Organisation (bzw. der Expertenorganisation) legt den Aufmerksamkeitsfokus auf die Herrschaftsstruktur und die Verteilung von Entscheidungsrechten in Organisationen. (Klatetzki 2005, S. 258) Organisationen sind in dieser Perspektive soziale Systeme zur Verrichtung von Arbeit. Arbeitssysteme werden durch die „Relationierung sozialer Positionen“ gebildet, „so dass es einer Menge von Akteuren möglich wird, ‚Rohmaterial‘ unterschiedlichster Art – seien dies nun Objekte, Subjekte oder gesellschaftliche Probleme – in gewünschter Weise zu verändern.“ (Klatetzki 2005, S. 253) Das Arbeitssystem der professionellen Organisation wird durch die besondere Arbeitsaufgabe der Professionellen bestimmt. Sie zeichnen sich dadurch aus:

- dass sie nicht routinisierbar sind;
- dass sie unbestimmt d. h. nicht technologisierbar sind;
- dass sie aktiv im Gegensatz zu träge sind. (Klatetzki 2005, S. 253)

Entsprechend wird die Arbeit in Expertenorganisationen weder durch ein System der Arbeitsteilung noch durch Bürokratisierung und Hierarchisierung, sondern durch Delegation strukturiert. Der Ort der Handlungsinitiative liegt bei den einzelnen Professionellen und dies prägt die Organisation insgesamt. „Das Recht auf selbst bestimmtes Handeln, die Autonomie professioneller Problembearbeitung in Organisationen, beruht auf der Legitimation durch Wissenschaft.“ (Klatetzki 2005, S. 277) Nur solche Aufgaben, die routinisierbar sind, werden arbeitsteilig organisiert und zentral durch das Management gesteuert. Als Konsequenz wird das Organisatorische von Erwachsenen- und Weiterbildung als administrative und bürokratische Formalstruktur wahrgenommen. (Nittel 1999, S. 168)

Das Konzept organisationsgebundener Professionalität geht davon aus, dass Weiterbildungsorganisationen unterschiedliche Einzeltätigkeiten koordinieren und verknüpfen, „um Lernanlässe zu ermitteln, in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit Teilnehmern in Lernprozessen umzusetzen, die es schließlich fördern zu begleiten gilt.“ (Schäffter 2001, S. 117) Organisiertes Lernen hat eine mehrstufige Prozessstruktur. (Schäffter 2001, S. 117) Professionalität ist deshalb nicht an die Organisationsform des Individualpraktikers gebunden, der in einer organisatorischen Infrastruktur praktiziert. Gleichwohl ist für komplexe soziale Systemen typisch, dass es zu unterschiedlichen Relevanzen, Perspektiven

und Sichtweisen kommt. Organisation (im Sinne der Organisationsform) zeichnet sich nun gerade durch ihre Koordinationsfunktion aus, die bürokratiethoretisch noch unzulänglich beschrieben ist. Erst in einem systemtheoretischen Organisationsverständnis wird erkennbar, dass sich das spezifisch Organisatorische darin zeigt, dass die Reichhaltigkeit und Vielfältigkeit von Perspektiven und Bedeutungen verarbeitet und eine gegebene Mehrdeutigkeit von Situationen und Ereignissen in eine angemessene Eindeutigkeit und Entscheidung umgewandelt wird. (Schäffter 1987, S. 153). Organisation hat eine Integrationsfunktion – die den Zusammenhang der ausdifferenzierten Teile und ihrer Teilrationalitäten zu einem Ganzen mit den emergenten Eigenschaften⁴ einer sinnvollen Synthese zulässt. (Willke 2000, S. 247) Die emergente Eigenschaft einer Weiterbildungsorganisation ist ihre spezifische gesellschaftliche Leistung. Schäffter rechnet deshalb das Pädagogische der Organisation zu. „Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer gesellschaftlichen Leistung: nämlich ein dauerhaftes Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten für Erwachsene unterschiedlichster Art. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.“ (Schäffter 2001, S. 117)

Organisationsgebundene Professionalität als Mehrebenenphänomen

Der Begriff des pädagogischen Feldes wurde von Winnefeld im Rückgriff auf Lewins psychologischen Feldbegriff formuliert. (Weinberg 1991, S. 3; Lück 1996, S. 105) Nach Winnefeld kann der „Innenraum des pädagogischen Feldes“ und die ihn umgebenden Felder unterschieden werden. Der ganzheitliche, dynamische Zusammenhang von Wahrnehmung, Erleben und Verhalten in Lehr-Lernprozessen ist in einen sozialen Zusammenhang eingelagert. Kennzeichnend für pädagogische Felder ist es generell, dass der Innenraum in einem hohen Maße für das sie umgebende gesellschaftliche Feld durchlässig ist. Der Begriff des Feldes verbindet die Dimensionen von innerer Dynamik und äußerer Offenheit und ist deshalb besonders geeignet, die Vielschichtigkeit pädagogischer Wirklichkeit zu erfassen. Der „link“ – die Verknüpfung zwischen dem Innenraum des pädagogischen Feldes und der Offenheit des sozialen Feldes wird über die Schnittstelle⁵ „Lernkontext“ organisiert. Der Lernkontext ist ein rekursives Zusammenspiel von individuellen Akteuren (Lernenden, Lehrenden), Organisation und sozialem Funktionssystem.

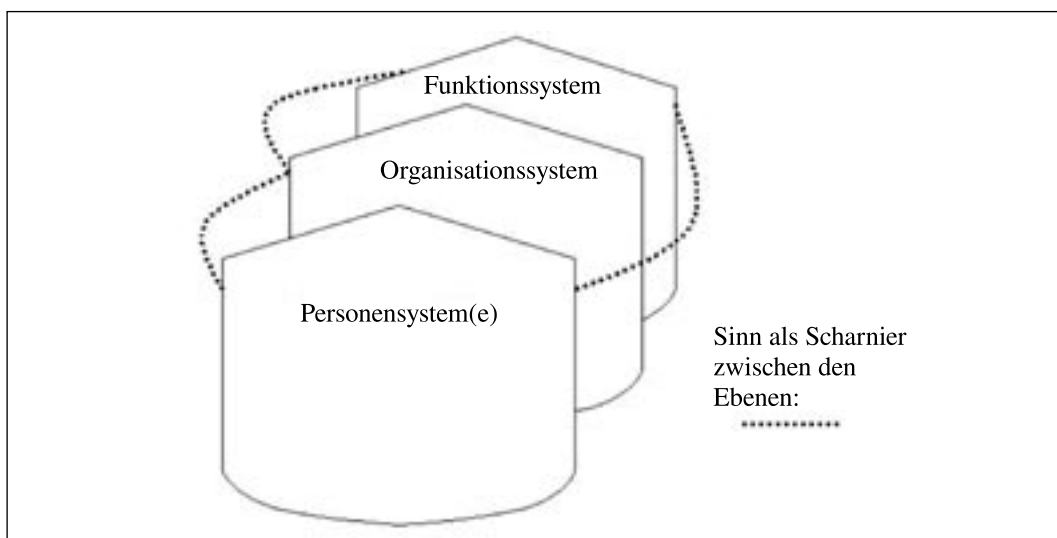
Pädagogische Felder sind der lebensweltlichen Fundierung von Bildungsorganisation zu zurechnen.⁶ Organisation nutzt pädagogische Felder. Aus der Perspektive der Lernenden handelt es sich um pädagogische Felder, die vor dem Sinnhorizont ihrer Lebenswelt sinnhaft sind. Bildungsorganisation emergiert auf Lebenswelt „aufsetzend“. Aus der Perspektive der Bildungsorganisation ist das „geteilte“ Verständnis von Lehren und Lernen die lebensweltliche Fundierung der Organisation

– dieses Verständnis verkörpert die Institutionalisierung pädagogischer Praktiken. Spezifische „konstruierte“ generalisierte Teilnehmende/Lernende sind deshalb auch Bestandteil der Organisation.

Das soziale Spannungsgefüge eines pädagogischen Feldes verweist auf die systemische Fähigkeit von Organisation zu organisierter Komplexität. „Ein soziales Feld ist nicht im technischen Sinne willkürlich „herstellbar“, sondern bestimmt sich aus einem, den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren weitgehend impliziten Spannungsgefüge. Dieses Spannungsgefüge ist aus keiner Position – weder die des Managements, noch aus der des pädagogischen Mitarbeiters – steuerbar. Alle Beteiligten – auch die Lernenden – sind Teil des sozialen Kräftefelds und folglich seinen Strukturen unterworfen.“ (Schäffter 2005, S. 192) Ein solches Kräftefeld ist „nur“ organisierbar. Deshalb schlage ich vor, Professionalität als organisationsgebundene Professionalität zu bezeichnen. In ihrer organisationsgebundenen Gestalt ist Professionalität tatsächlich zur Ebene der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenlernen vermittelt. Die professionstheoretische Perspektive ging davon aus, dass der Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert eine Dimension der professionalisierten Handlungsqualität einzelner Weiterbildner/innen ist. Die Gesellschaftlichkeit von Professionalität emergiert aber als organisierte Komplexität von pädagogischer Organisation als intermediäre Struktur zwischen gesellschaftlichen Makrostrukturen (Funktion von Lebenslangem Lernen) und lebensweltlichen Mikrostrukturen. Professionalität wird als ein Mehrebenenphänomen erkennbar. Die Vermittlung – das Scharnier – zwischen den Strukturebenen Person, Organisation, Erwachsenen- und Weiterbildung als Funktionssystem „läuft“ über Sinn, der als kollektive Wissensordnung fungiert. (Vgl. Übersicht 2)⁷

Übersicht 2

Organisationsgebundene Professionalität als Mehrebenenphänomen



Unter gesellschaftlichen Vorzeichen zeigt sich die Leistung von Bildungsorganisation in ihrer Fähigkeit, funktionale Erfordernisse mit lebensweltlichen Vorstrukturierungen des Lebenslangen Lernens anschlussfähig zu verkoppeln. Die gesellschaftspolitische Problematisierung tradierter Institutionenformen des Lernens⁸ in Bildungsorganisationen und die Forderung, das Lernen reflexiv an den neuen Erfordernissen der Transformationsgesellschaft auszurichten, verweist auf eine „Schwäche“ von Bildungsorganisation in ihrer Brückenfunktion. Diese Schwäche berührt Fragen organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung unmittelbar. Pädagogische Felder sind – wie bereits ausgeführt wurde – der lebensweltlichen Fundierung von Bildungsorganisation zuzurechnen. Dementsprechend entfaltet sich die Entwicklung organisationsgebundener Professionalität in der Dimension der Kontextsteuerung von pädagogischen Feldern. Der „change of practice“, der mit der Programmperspektive Lernkultur Kompetenzentwicklung verbunden ist (das „selbst organisierte Lernen“) wird durch neue Formen der Kontextsteuerung organisiert, die der Selbststeuerung ein größeres Gewicht geben (z. B. Lernberatung, dialogische Formen der Angebotsentwicklung, Elearning usw.). Der „change of practice“ hat im pädagogischen Feld die Gestalt veränderter pädagogischer Praktiken.

Integrationskapazität von Weiterbildungsorganisationen

Systemtheoretisch wurden Bildungsorganisationen im Rückgriff auf Weicks Theorie der „loosely coupled systems“ in dem Modell eines Gesamtsystems von lose gekoppelten Teilsystemen erklärt. (Schäffter 1987, Nittel 1999, Terhart 1986) Lose Koppelung wurde als Vorteil der Organisation gedeutet, da sie einen günstigen Rahmen für „Selbstbestimmung und Individualisierung einzelner Bereiche und Akteure“ (Schäffter 1987, S. 157) bietet. Lose Koppelung erhöht die kognitive Wahrnehmungsfähigkeit der Gesamtorganisation, ihre Flexibilität und die Variationsbreite der organisatorischen Anpassungsfähigkeit. (Schäffter 1987, S. 157)

Heute – unter den veränderten Bedingungen der gesellschaftlichen Transformation – tritt eine neue Frage in den Vordergrund. Sie betrifft den Strukturwandel von Weiterbildung und die Leistungsfähigkeit von Bildungsorganisationen. Soll die Leistungsfähigkeit erhöht werden, setzt dies voraus, dass die Weiterbildungsorganisation ihre „Integrationskapazität“ (Willke 2000, S. 217) erhöhen. Beiträge von Hinz/Garz und Keiser in diesem Heft zeigen exemplarische Praxisverläufe und theoretische Modelle, wie Weiterbildungsorganisationen ihre Fähigkeit zur Integration steigern. Das Profil der Weiterbildungseinrichtungen, das Angebot organisierter Lernkontexte sowie ihre Gestaltung (Didaktik) entwickeln sich unter Bedingungen der Integration ko-evolutionär.

Weiterbildungsorganisationen sind „Orte“ der Professionalitätsentwicklung. Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung ist deshalb als heuristische und

programmatische Perspektive attraktiv. Das Anliegen des Beitrags ist es, den organisierten „change of practice“ als theoretische Perspektive zu entwickeln.

2 Wissen als Steuerungsmedium in Bildungsorganisationen

Alle Changekonzepte müssen sich mit der Paradoxie auseinandersetzen, dass der Wandel gesteuert werden soll, – dieser aber in einem vordergründigen Sinn nicht planbar oder gezielt steuerbar ist. Als „Normalfall“ der Einflussnahme muss immer ein komplexer Zusammenhang angenommen werden, der nicht mit „trivialisierenden Gesetzmäßigkeiten oder Erklärungen einzuebnen“ (Willke 2005, S. 5) ist. Es ist der Verdienst von Lave und Wenger (1991) den „change of practice“ jenseits von Organisation zu denken und ihn lerntheoretisch als situiertes Lernen (situated learning) zu deuten. Es wird erkennbar, dass das charakteristische des „change of practice“, die sich selbst strukturierende Bewegung in einer „community of practice“ ist. Das Muster der sich strukturierenden Lernbewegung wurde von Lave als „changing participation in ongoing changing social practice“ bezeichnet. (Lave 1997, S. 131) Lernen ist integraler Bestandteil von sozialer Praxis und setzt eine legitime Position des Zugangs zu einem sozialen Feld, seinen Möglichkeiten und Ressourcen voraus. (Lave/Wenger 1991) Lernen ist eine „Annäherungsbewegung“ (Bliss/Johanning/Schicke 2006, S. 10) in einem „field of practice“: „new-comer“ bewegen sich aus der Position peripherer Partizipation auf die Position einer vollständigen Teilhabe zu. (Bliss/Johanning/Schicke 2006, S. 36ff.) Die Position des „new-comers“ ist eine strukturelle Position in einem sozialen Feld, denn jede Person kann sich in Bezug auf die Zukunft einer sich wandelnden „community of practice“ in der Position des „new-comers“ befinden. „Insofar as this continual interaction of new perspectives is sanctioned, everyone’s participation is legitimately peripheral in some respect. In other words, everyone can to some degree be considered a ‚newcomer‘ to the future of a changing community (Lave/Wenger 1991, S. 117) Teilhabe ist kein formales Merkmal, sondern bedeutet wandelnde Formen des Zugehörigseins in Verbindung mit einem wachsenden Verständnis der sozial strukturierten Praxis – durch das Involviertsein in einem Praxisfeld bilden Personen ihre feldgebundene Identität. Diese Transformationsbewegung bezeichnet Lave als „trajectory of participation“ (Lave 1997, S. 131f.). Die individuelle Lernbewegung hin zu einer vollständigen Teilhabe wird durch die community of practice strukturiert. Andererseits verändern new-comer durch ihre Bewegung im Feld das soziale Gewebe der „community“ (z.B. die Beziehung von „new-comern“ und „old-timern“). Die „community of practice“ reproduziert sich generativ während sich gleichzeitig soziale Praktiken und ihre Bedeutungskonstellationen wandeln. „This means that the move of learners toward full participation in a community of practice does not take place in a static context. The practice itself

is in motion.“ (Lave/Wenger 1991, S. 116) Dieser Gedanke ist für das Verständnis situierten Lernens grundlegend. „Rather than particular tools and techniques for learning as such, there are ways of becoming a participant, ways of participating, and ways in which participants and practice change.“ (Lave 1997, S. 121)

Organisationen verlieren an Spannkraft, wenn sie altern und ihre generative Reproduktion unterbrochen ist. Dieser Aspekt ist für den basalen „change of practice“ in Bildungsorganisationen entscheidend und wird als Frage des Alterns von Organisationen zu Recht problematisiert. In dem Zusammenhang von Professionalitätsentwicklung als organisiertem „change of practice“ stellt sich darüber hinaus die Frage, wie Organisation in ihren communities of practice eine herausfordernde Spannung für ihre Entwicklung aufbauen und Organisation das Potential der communities integrieren kann. Wenger/McDermott/Snyder (2002) schlagen vor, dass Organisationen das Potential ihrer communities of practice „kultivieren“. Die Autoren stellen heraus, dass die „community of practice“ eine einzigartige Ressource in einer Organisation ist. Sie vermag drei Aspekte zu verbinden:

- das Wissen in einer Domäne;
- die community von Menschen, die sich um die Domäne kümmert,
- und eine geteilte Praxis, die die community entwickelt, um in ihrer Domäne effektiv zu sein. (Wenger/McDermott/Snyder 2002, S. 27ff.)

„Communities of practice“ zeichnen sich aber in Organisationen und organisationsübergreifenden Netzwerken als ein informelles soziales Gewebe aus. Sie müssen sich selbst einen Weg in der Organisation bahnen (können), um sich in die Organisation zu integrieren. Nur so kann ihr Wissen auf Organisationsebene wirksam werden. Wenn Bildungsorganisationen den „change of practice“ als „Changeprojekt“ organisieren – also entschieden haben, sich neuen Herausforderungen zu stellen, indem sie Entwicklungsaufgaben identifizieren, die eine Spannung für den „change of practice“ erzeugen (sollen) – verändert sich die Handlungsperspektive. Dann wird relevant, wie virtuell verfügbare Optionen in einer Bildungsorganisation sinnhaft für die Selbststeuerung des sozialen Systems und seiner Subsysteme werden.

Wissen ist neben Macht und Geld als ein weiteres symbolisch generalisiertes Steuerungsmedium sozialer Systeme in besonderer Weise geeignet, hohe Komplexität und Kontingenz verarbeitbar und steuerbar zu machen. „Die allgemeine Funktion generalisierter Kommunikationsmedien ist (...) nach Luhmann, reduzierte Komplexität übertragbar zu machen und für Anschlussselektivität auch in unübersichtlichen Situationen zu sorgen.“ (Willke 2000a, S. 208) Das Wissen einer Wissensdomäne (bzw. Profession) stellt ein klassisches Muster dar, wie Wissen als generalisiertes Steuerungsmedium fungieren kann. Fachbegriffe, Problemdefinitionen, Techniken komprimieren Informationen und reduzieren die Komplexität der

Handlungsoptionen, leiten also reduzierte Komplexität weiter. Es ist nicht notwendig, das jeweilige implizierte Vorverständnis neu zu klären und dennoch können aufgrund der symbolischen Form des Wissens lange Kommunikationsketten aufgebaut werden. (Willke 2000a, S. 208) Das Konzept der organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung bietet einen differenzierenden Zugang. Um Wissen als Steuerungsmedium in der Weiterbildung zu rekonstruieren, fokussiert der Ansatz auf das Wissen, das in das soziale System der Bildungsorganisation eingebettet ist. Bildungsorganisationen haben eine gesellschaftliche Funktion für die Distribution von Wissen, die auch ihre Annahmen über Wissen prägen. Wissen wird in erster Linie als gesellschaftlicher Wissensbestand aufgefasst und die eigene Funktion in der Vermittlung von Wissen gesehen. Wissen wird vorrangig individuell erworben und im Sinne von Bildung oder Qualifizierung angeeignet. Wissensträger sind in Bildungsorganisationen in erster Linie die Professionellen als Experten. Das Konzept der organisationsgebundenen Professionalität erweitert diese Perspektive. In dem Mittelpunkt steht die organisationale Expertise und die Frage, wie Wissen/Sinn in Bildungsorganisationen ein wirksames „Steuerungsmedium“ für den ‚eigenen Gebrauch‘ werden kann.⁹ Die Steuerung der Bildungsorganisation wird im Unterschied zu bürokratiethoretischen Ansätzen wissensbasiert modelliert. Um besser zu verstehen, in welcher Weise Bildungsorganisationen als wissensbasierte Organisationen gedeutet werden können, ist es erforderlich den Begriff des Wissens und die Besonderheit des „tacit- knowings“ zu schärfen.¹⁰ Daran anschließend werden Qualitäten/Formen des Wissens in Bildungsorganisationen differenziert:

- Organisationales Wissen als Wissensbasis,
- Wissensschaffung in Organisationen,
- Wirksames Wissen in Organisationen,
- Sensemaking in Organisationen – die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Organisationen.

2.1 Professionalität als doppelseitiges Repertoire: „tacit knowing“ und virtuelles Wissen

Zunächst wird der Differenz zwischen Handlungswissen und virtuellem Wissen nachgegangen, denn die häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen ist auf einer vordergründigen Ebene noch missverständlich. Da die Unterscheidung „implizit-explizit“, die in Diskussion des organisationalen Wissens und des Wissensmanagements heute ein Allgemeinplatz ist, auf Polanyi zurückgeht, soll auch auf der Basis seiner Theorie die Differenz geklärt werden. Eine Unschärfe der praxistheoretischen Perspektive sowie der Theorien organisationalen Wissens rührt daher, dass mit den Begriffen Wissen und Sinn parallel operiert wird, ohne dass der sachlogische Zusammenhang von Wissen und Sinn

bzw. deutlich wird. Auch hier trägt Polanyis Wissens- und Erkenntnistheorie zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs bei. Sinn-Gebung ist eine Dimension des impliziten Wissens im Akt des Erkennens.

Professionalität als doppelseitiges Repertoire

Professionalität kann praxistheoretisch betrachtet als ein „doppelseitiges Repertoire“ (Hörning 2004, S. 146) – als praktisches Wissen – und als kollektiv geteilte symbolisch organisierte Wissensordnung – konzeptualisiert werden. (Vgl. 2.3 und 2.5) Hörning hat den Begriff des „doppelseitiges Repertoires“ auf Kultur als Praxis bezogen. Es ist für Professionalität (die zur Kultur einer Gesellschaft zuzurechnen ist) ebenfalls sehr zutreffend und meint, dass das praktische inkorporierte Wissen kulturell gerahmt (Hörning 2004, S. 147) ist. „Wenn wir aus dieser Sicht von „Kultur“ sprechen, dann tun wir dies im Sinne eines doppelseitigen Repertoires: Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbole, Rituale, Modelle, Codes, Texte, Artefakte, Deutungsmuster, Regelwerke, Technologien) „aufgezeichnet“, gespeichert und innerhalb und zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden. Zum anderen besteht Kultur aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen. Solche Repertoires an kulturellen Kompetenzen konkretisieren sich in bestimmten sozial eingeübten und eingelebten Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit Menschen, Dingen und Ereignissen umzugehen. Im Gegensatz zu den vielfältigen Formen „aufgezeichneter“ kultureller Wissensbestände handelt es sich beim kulturellen Können um ein „Wissen – wie“, das sich in ausgesuchten Geschicklichkeiten und Gepflogenheiten ausformt und kultiviert.“ (Hörning 2004, S. 146)

Für ein besseres Verständnis von Professionalität ist in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen mentalistischen und praxistheoretischen Ansätzen wichtig. Mentalistische Ansätze rechnen die kollektiven Wissensordnungen, die die symbolische Organisation von Wirklichkeit betreiben, mentalen Eigenschaften – also dem Bewusstsein zu, während praxistheoretische Handlungserklärungen davon ausgehen, dass „soziale Praktiken“ die symbolische Organisation der Wirklichkeit betreiben. In den sozialen Praktiken kommt ein praktisch – interpretatives Wissen zum Einsatz. Soziale Praktiken sind „routinisierte Formen körperlicher ‚performances‘ und sinnhafte Verstehensleistungen (...) – die in der Praxis untrennbar aneinander gekoppelt auftreten“ (Reckwitz 2004, S. 318). Professionalität zeigt sich demzufolge als Praktik des Schreibens, als Praktik der Gruppenmoderation, als Praktik der Beratung, als Praktik der Verhandlungsführung. Handlungsroutinen sind immer körperliche und mentale Routinen – oder andersherum: Sinnsysteme werden im praktischen Handeln angewendet. Die Differenz zwischen In-

nen (mentale Strukturen) und Außen (Verhalten) ist aufgehoben. (Reckwitz 2004, S. 320) Praktiken zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- Individuelle Handlungen sind eingebettet in Praktiken (z.B. die Praktik des Trainierens) bzw. in Komplexe von Praktiken (in Praktiken differenter Varianten institutionalisierten Lehrens und Lernens). Das praxistheoretische Konzept hebt die atomistische und individualistische Konnotation des Handlungsbegriffes auf. „Hande“In ist nicht als ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinisierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken.“ (Reckwitz 2003, S. 294) Ein ganzer Komplex von Aktivitäten wird typischerweise von verschiedenen Individuen in verschiedenen räumlichen Settings hervorgebracht. Die sinnhafte Orientierung der Träger einer Praktik – ihre Sinngrundlage – ist nicht eingeeengt auf eine mentale Struktur – sondern liegt in dem impliziten, situativ mobilisierten und in den Akten der Praktik ausgedrückten kollektiven Wissen.
- Die basale Ebene einer jeden Praktik ist eine körperliche performance – die regelmäßige kompetente Bewegung des Körpers. In dem man auf eine bestimmte Art lernt, den Körper zu bewegen, erwirbt man eine Praktik. Dies gilt auch für intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben und Sprechen – auch sie sind leiblich.
- Konstitutiver Bestandteil der sozialen Praktik sind Artefakte, die kompetent gehandhabt werden – sie sind Voraussetzung dafür, dass Bewegungs- und Verstehensformen entstehen und reproduziert werden. Mediennutzende Lehrende und Lernende bauen durch den Gebrauch der Techniken Dispositionen auf. Praktiken des Lehrens und Lernens haben außer ihrer interaktiven Struktur auch eine interobjektive Struktur – die auf dem routinisierten Umgang mit den Artefakten beruht. (Reckwitz 2003, S. 293)
- Praktiken sind kulturell kontingente und historische Komplexe des Handelns – die sich wandeln. Artefakte und Praktiken des Lehrens und Lernens ändern sich beständig. Das nachberufliche Weiterlernen hat sich als Komplex sozialer Praktiken historisch ausgebildet. Neue Praktiken – beispielsweise das Selbstlernen Erwachsener – sind „Sinnverschiebungen“ in einem Komplex von Praktiken.
- Der Vollzug sozialer Praktiken verlangt von den Trägern der Praktik, beständig ein interpretatives Verstehen – angesichts der interpretativen Mehrdeutigkeit und der Unsicherheit von Handlungssituationen. Genau dies ermöglicht auch das Durchbrechen von Routinen. (nach Reckwitz 2004 und Reckwitz 2003)

Es ist nicht neu, pädagogisches Handeln als konventionelles Handeln oder routinisiertes Handeln zu beschreiben, um zu erklären, dass das pädagogische Handeln Einzelner auch aus den nicht absichtsvollen, nicht begründbaren d. h. regelgeleiteten

Handlungen besteht. (Baacke 1984, S. 160, Kade 1990, S. 62) Der sozialtheoretische Begriff der sozialen Praktik ist voraussetzungsreicher und auch weitgehender als das bisherige erziehungswissenschaftliche Vokabular war. In den routinisierten Formen körperlicher Performances und sinnhafter Verstehensleistungen wird die symbolische Organisation des kollektiven Wissens betrieben. Dies geschieht in der Weise, dass auch das begründbare intentionale sowie norm-orientierte pädagogische Handeln davon „umarmt“ ist. Praktiken kommen nicht isoliert als einzelne Praktik vor, sondern es handelt sich um „lose gekoppelte Komplexe von aufeinander abgestimmten Praktiken“ sozialer Felder bzw. kultureller Lebensformen. (Reckwitz 2003, S. 295)

Hieran kann das praxistheoretische Professionalitätsverständnis anschließen. Professionalität bezeichnet die kollektiv geteilten Wissensordnungen, in denen soziale Praktiken die symbolische Organisation der Wirklichkeit in Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung betreiben. Die kollektive Wissensbasis beruht auf den interaktiv strukturierten Praktiken des Lehrens, Beratens, Lernens, Organisierens und den interobjektiv strukturierten Praktiken zur Handhabung der Technologien des Feldes. (Vgl. Übersicht 3)

Übersicht 3

Professionalität als doppelseitiges Repertoire

	Praxis	Kulturelle Rahmung durch Wissens- und Bedeutungsbestände
Wissen	Können als praktisches Wissen: Vorrang hat der implizite Wissensakt – knowing.	In virtuellem Wissen abgelagertes Handlungsvermögen: Das virtuell zirkulierende explizite Wissen wird interpretiert und implizit angewendet.
Sinn	Implizites Wissen als interpretativer Akt der Sinn-Gebung	Die symbolische Organisation des kollektiven Wissens wird in den routinisierten Formen körperlicher performances und sinnhafter Verstehensleistungen betrieben.

Wissen, Sinn-Gebung und Bedeutung werden in praxistheoretischen Konzepten nicht begrifflich dezidiert unterschieden – dies ist der Tatsache geschuldet, dass die praxistheoretische Perspektive auf das im Handeln mobilisierte Wissen fokussiert, das eine dynamische Qualität hat und als Handlungswissen (Kade 1990) oder Knowing – in – practice (Schön 1983, S. 60) bezeichnet wird. Können ist wissensbasiert. Das im Handlungsvollzug realisierte Wissen (Kade 1990, S. 59) unterscheidet sich von dem virtuell zirkulierenden Wissen in einer Gesellschaft, das Stehr als „Möglichkeit bezeichnet, etwas in Gang zu setzen“ (Stehr 2001, S. 62). Stehrs Definition verweist auf einen wichtigen Unterschied. „Wissen kann zu sozialem Handeln führen und ist gleichzeitig Ergebnis von sozialem Handeln.

Hierin deutet sich bereits an, dass man das Vermögen zum Handeln keineswegs identisch setzen muss mit dem tatsächlichen Handeln, das heißt, Wissen ist nicht selbst schon Handeln.“ (Stehr 2001, S. 64) Beim impliziten Wissen ist das genau anders – es ist an den Vollzug der Handlung gebunden. Deshalb hat das praktische Wissen seine eigene Qualität. Nach Stehr hat das virtuelle explizite Wissen einen potentiellen Handlungsbezug (Handlungsvermögen), dies berührt aber nicht die grundsätzliche Differenz zwischen dem impliziten praktischen Wissen sozialer Praktiken und dem expliziten virtuellen Wissen.

Explizites virtuell verfügbares Wissen darf andererseits nicht gleichgesetzt werden mit virtuell verfügbarem symbolischen Sinn, denn Sinn interpretiert Wirklichkeit – solche Interpretationsangebote zirkulieren in einer ausdifferenzierten Gesellschaft ebenfalls virtuell – müssen aber nicht mit expliziten wissenschaftlich erzeugtem kognitiven Wissensbeständen fest gekoppelt sein.¹¹ Hier liegt der „Irrtum“ der Professionstheorie, die annahm, dass das wissenschaftliche Wissen die kollektive Wissensbasis einer Profession ausmacht. Praxistheoretisch betrachtet beruht die Wissensbasis auf einer symbolischen Organisation des kollektiven Wissens, die in den routinisierten Formen körperlicher performances und sinnhafter Verstehensleistungen betrieben wird. Wissenschaftliches Wissen ist so gesehen eine besondere Form expliziten virtuellen Wissens, das nach Kriterien des Wissenschaftssystems produziert wurde und gesellschaftlich verfügbar ist. In Organisationen und Netzwerkstrukturen zirkuliert außerdem ein sozial gültig gemachtes explizites Wissen in Form von Verfahren, Konzepten, Berichten usw.

Wie in Polanyis Argumentation zu sehen sein wird, ist die funktionale Dimension von Wissen entscheidend, nicht die Frage, ob das Wissen in einem propositionalen Sinne explizit oder implizit vorhanden ist. So erhält virtuell verfügbares explizites Wissen in dem Moment die Funktion von implizitem Handlungswissen, wenn es Hintergrundwissen von Handlung wird. Andererseits ist im Handeln ein praktisches Wissen verfügbar, dass nur schwer zu artikulieren ist. Damit verbunden ist in erster Linie ein Problem des Transfers praktischen impliziten Wissens.

„tacit knowing“ bei Polanyi

Polanyis „tacit-knowing-Konzept“ basiert auf der gestalthaften Organisation des Wissens. Wahrnehmen, Erkennen, Tun und Verstehen werden von Polanyi vor dem Hintergrund der gestalttheoretischen Unterscheidung zwischen subsidiärem Hintergrundbewusstsein und der fokal bewussten Gestalt als aktiver Vorgang der Gestaltbildung entworfen. Die Elemente des subsidiären Hintergrundbewusstseins bleiben implizit – fokal bewusst wird die Gestalt. Gestaltbildung ist die Fähigkeit, Einzelheiten in Begriffen von Ganzheiten zu verstehen. (Neuweg im Rückgriff auf Polanyi 1958, S. 136) Diese Fähigkeit, Phänomene, Details, Fakten im Hinblick

auf eine Ganzheit interpretieren zu können, ist für Erkenntnis, Wissen, Kompetenz und Expertise entscheidend.¹²

„Die Struktur des impliziten Wissens ist also als eine ‚von-auf-Struktur‘ beschrieben. Immer achten wir von etwas Fundierendem, das wir nicht als es selbst in den Blick nehmen, sondern instrumentell nutzen, auf etwas Fundiertes, dem unser eigentliches Interesse gilt.“¹³ (Neuweg 1999, S. 137) Die Gestalt bildet sich erst, wenn von Teilen abgesehen wird. Der fundierende Inhalt muss implizit bleiben, damit er „den Blick freigibt auf das, was er fundieren soll.“ (Neuweg 1999, S. 137) Das Subjekt muss dementsprechend nicht um die Einzelheiten wissen, es weiß, wie man Einzelheiten als Gestalt versteht. Es muss beispielsweise nicht die zahlreichen Einzelheiten bei der Moderation einer Lerngruppe kognitiv repräsentieren – sondern die Moderation ist als Gestalt organisiert. Um die dabei gegebenen Phänomene als Gestalt zu verstehen, werden sie mit Sinn angereichert. Sie tragen nun eine Bedeutung, die vor dem Gestaltbildungsprozess verschlossen geblieben ist. (Neuweg 1999, S. 137) Das Fokalbewusstsein ist das bewusste Erleben des Subjekts – der Gegenstand (z. B. die Moderationsaufgabe) übernimmt die Funktion der Aufmerksamkeitsrichtung. Die Gesamtheit des Wissens eines Subjekts wird als Hintergrundbewusstsein funktional wirksam, in dem es erschließt oder erreicht, was im Fokus der Aufmerksamkeit liegt. Es werden dabei Wahrnehmungen und Erfahrungen funktional wirksam, ohne erinnert zu werden. (Neuweg 1999, S. 198ff.) Hintergrundbewusstsein ist eine funktional Zurechnung des Bewusstseins – es nicht weniger bewusst als die fokale Gestalt – entscheidend ist die Funktion in bei der Gestaltbildung. Zum Hintergrundbewusstsein gehören

- die Mehrzahl innerkörperlicher Vorgänge und Zustände, insbesondere neuronale Prozesse;
- Reize unterhalb der Wahrnehmungsschwelle;
- Teile beim Erkennen eines Ganzen, wobei die Teile-Ganzes-Beziehung auch eine Beziehung zwischen intelligiblen Entitäten (z. B. Wörter in der Gesamtbedeutung eines Textes, Daten in einem theoretischen Zusammenhang) sein kann;
- „marginale“ Anhaltspunkte, die ein Kontext bereithält, und die den fokalen Term semantisch färben¹⁴, der „Hintergrund“;
- Indikatoren, auf deren Grundlage wir Erwartungen über Kommendes bilden;
- Werkzeuge im Gebrauch;
- vom Subjekt ausgeführte Bewegungen, Teilhandlungen und innere Operationen. (Neuweg 1999, S. 192)

Jede Gestaltbildung ist außerdem „begriffsgesteuert, theoriebeladen, schematisiert.“ (Neuweg 1999, S. 193) Deshalb zählt Polanyi zu den Komponenten des Hintergrundbewusstseins auch:

- „Erfahrungen aus der Vergangenheit, von denen wir viele überhaupt nicht mehr erinnern können (...),
- ‚frameworks‘ im Sinne impliziter Interpretationsrahmen,
- Theorien und allgemeine intellektuelle Werkzeuge im Gebrauch,
- ‚beliefs‘ als Hintergrundüberzeugungen,
- Moralische Lehren, die wir verinnerlicht haben.“ (Neuweg 1999, S. 193)

Implizit meint also bei Polanyi das Gegenteil von fokal bewusst. (Neuweg 1999, S. 138) In unserem Verhalten (z. B. bei der Moderation einer Lerngruppe) zeigen wir Wissen, das fokal nicht bewusst ist und das auch nicht leicht zu artikulieren ist. Deshalb kann man „implizit“ auch als Gegenteil von artikulierbar auffassen. (Neuweg 1999, S. 138) Wir wissen dann im Handeln mehr als wir zu sagen wissen. (Neuweg 1999, S. 138, im Rückgriff auf Polanyi) Dieses implizite Hintergrundwissen ist eine Ressource in Bildungsorganisationen. Polanyi selbst interessierte der dynamische Prozess im Akt des „tacit knowing“ – das Zusammenspiel von Imagination im Akt des Vorgreifens auf (das zu erkennende Ganze (das zu lösende Problem) – und dem passiven Akt der relativ spontanen Integration – eine Art „Widerfahrnis im Hintergrundbewusstsein, die man geschehen lassen muss.“ (Neuweg 1999, S. 206) Dieser erkenntnistheoretische Aspekt wird hier nicht weiter vertieft, denn das Anliegen des Beitrags ist es, die Perspektive „Wissen als Steuerungsmedium“ von Bildungsorganisationen weiter zu entfalten. Unter erkenntnistheoretischen Vorzeichen ist Organisation ein Kontext, der den Hintergrund einer fokalen Gestalt einfärbt. Unter dem Gesichtspunkt der Steuerung sozialer Systeme ist Organisation ein mehr oder weniger mächtiger hintergrundbewusster einverleibter Zusammenhang, der den Sinn fokaler Gestalten (d. h. das Handeln in Organisationen) aufzuschließen vermag. Organisation kann kollektive frameworks erzeugen und gültig machen – sie kann selbst fokale Gestalt werden – dann geht es um Organisationsentwicklung, Strategie oder Identität der Organisation. Für eine Praxeologie der Steuerung (als Kontextsteuerung) wird erkennbar, dass sie über die „Fokussierung“ der Wahrnehmung, der Kommunikation und des Handelns läuft.

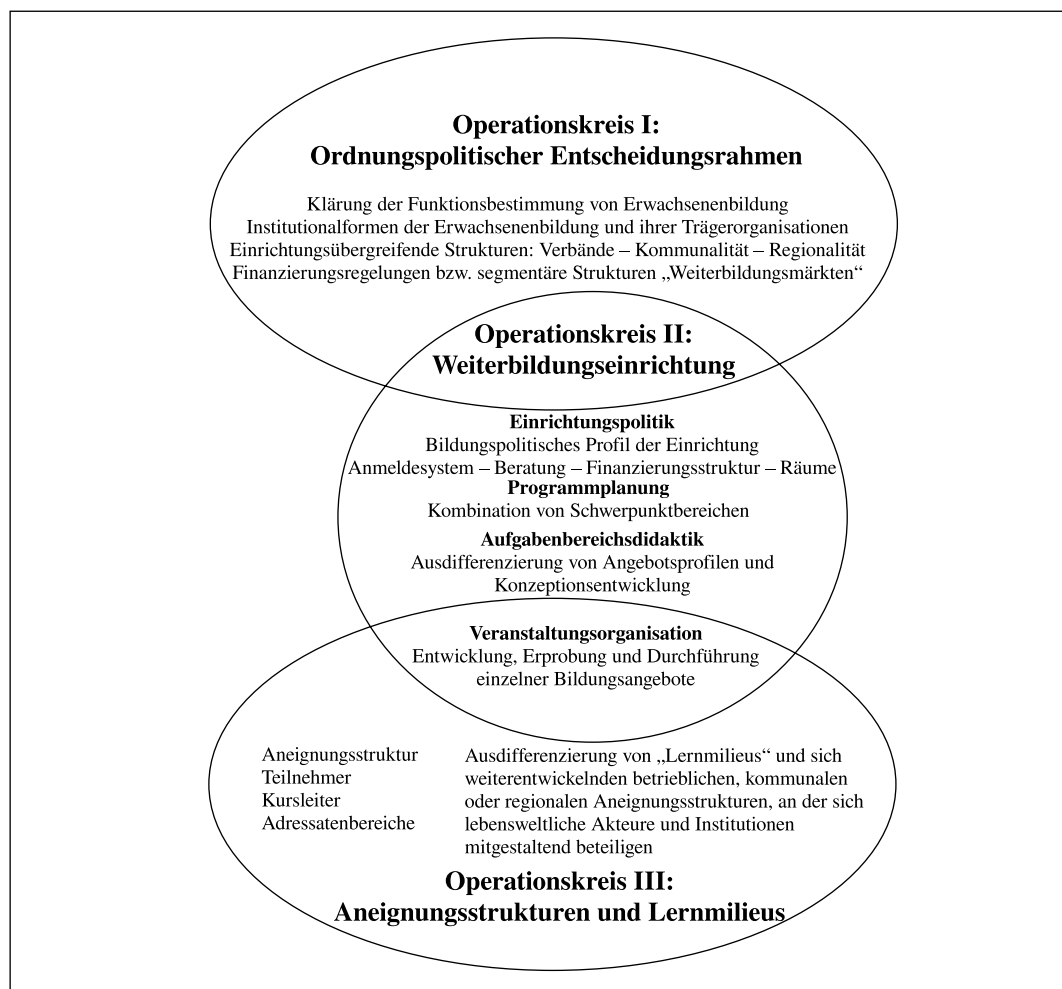
2.2 Die Wissensbasis von Weiterbildungsorganisationen

Auf Polanyis Erkenntnistheorie des impliziten Wissens „aufsetzend“, verstehe ich unter organisationaler Wissensbasis, das Wissen von Organisation, das hintergrundbewusst der Erschließung fokaler Gestalten des Handelns in Organisationen dient. Eine solche epistemologische Deutung ergänzt das systemtheoretische Verständnis organisationalen Wissens. „Vielen fällt es schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, also Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in den Operationsformen eines sozialen Systems.

Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren (...), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation.“ (Willke 2001, S. 313) Dieses Wissen „bleibt“, auch wenn Personen die Organisation verlassen.

Übersicht 4

Funktionssystem Weiterbildung aus: Schäffter (2001, S. 124)



Die Wissensbasis von Organisationen kann man sich auch dadurch verdeutlichen, indem man analytisch überlegt, welche komplexen Strukturen verknüpft werden, um eine Leistung koordiniert zu erbringen – Leistungen, die einen einzelnen Menschen überfordern. Willke bezeichnet dies als die gestaffelte Tiefenstruktur von Produkten oder Dienstleistungen. „Die spezifische Qualität der Güter, die eine Organisation hervorbringt, hängt von einer tief gestaffelten Tiefenstruktur von Vorbedingungen ab. Sie umfasst gesellschaftliche Kontextbedingungen, ebenso wie die organisationalen Bedingungen, die überhaupt erst ermöglichen, dass eine

Organisation Produkte und Dienstleistungen zustande bringt ... Organisationen produzieren unwahrscheinlichere und elaboriertere Güter und Leistungen als jeder Mensch, weil sie Einrichtungen sind, die arbeitsteilig dekomponierte Aufgaben durch Koordination wieder in kontrollierter und erwartbarer Weise zusammenfügen können.“ (Willke 2001, S. 33f.) Eine solche Stafflungsstruktur von Lern-dienstleistungen wird von Schäffter (2001) beschrieben.

Schäffter hat organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung systemisch als Stafflungsstruktur locker verkoppelter Operationskreise modelliert, die einen guten Eindruck von der Tiefenstruktur und Koordinationsaufgabe organisierter Weiterbildung gibt. (Schäffter 2001, S. 123f.)

Nach Willke werden Dienstleistungen – beispielsweise organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung – nicht nur deshalb erbracht, weil die Mitglieder der Organisation wissensbasiert und intelligent arbeiten, sondern „die Organisation selbst nach Regeln operiert, die (...) Intelligenz konstituiert.“ (Willke 2000b, S. 34) Die personale und organisationale Wissensbasierung sind nach Willke zwei unterschiedliche Realitäten, die produktiv aufeinander bezogen werden müssen. (Willke 2000b, S. 33) Deshalb sind Kontextwissen und Relationsbewusstsein (Küchler v./Schäffter 1997 S. 62ff.) der Mitarbeitenden entscheidende Ressourcen impliziten Hintergrundwissens in Weiterbildungsorganisationen. „Relationsbewusstsein bezieht sich auf den übergeordneten Verknüpfungszusammenhang, der das besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern der gerade ihrer Verschiedenheit einen über die Teilfunktion hinaus umfassenden Sinn gibt. Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinausweisen. Relationsbewusstsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.“ (Küchler v./Schäffter 1997 S. 62) Kontextwissen bezieht sich auf die Fähigkeit der Teilbereiche einer Weiterbildungsorganisation, den eigenen Beitrag zur pädagogischen Gesamtfunktion „selbst bewusst vertreten können“ (Küchler v./Schäffter 1997 S. 62) und das eigene Wissen als an die Position in der Organisation gebundenen Kompetenz wahrnehmen zu können. „Kontextwissen bezieht sich auf die pädagogische Wirkung von jeder beteiligten Sichtweise. Es beruht auf einer selbstbewussten Wertschätzung der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als gemeinsamem Prozess.“ (Küchler v./Schäffter 1997 S. 63) Relationsbewusstsein meint jenes Wissen, dass die einzelnen Aufgabenbereiche dazu befähigt, sich als „Zwischenglied einer Handlungskette“ zu verstehen und eigenaktiv die Anschlussfähigkeit der Tätigkeit an andere Teilfunktionen herzustellen. Relationsbewusstsein steht deshalb in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme.“ (Küchler v./Schäffter 1997 S. 63)

Da die organisationale Wissensbasis einer Weiterbildungsorganisation in den Operationsweisen des Systems prozessiert und kontinuiert wird, ist sie aus meiner

Sicht weniger feststehend als die Begriffe Standardverfahren, Leitlinien, Kodifizierungen und Routinen vermuten lassen. Die Reproduktion der Reproduktion der Reproduktion ist nämlich keine Kopie der Vorlage – sondern eine Interpretation in einem aktuellen Handlungskontext. Weiterbildungsorganisationen verändern sich in erster Linie in kleinen Schritten – und dies wie zu sehen war in einer komplexen Verknüpfungsstruktur. Wenn wir Organisation als Resonanzraum gesellschaftlicher Entwicklungen beobachten – zeigt sich, dass dazu veränderte Erwartungen von Anspruchsgruppen mit vollzogen werden.

Zusammengenommen strukturiert sich dadurch über die Zeit ein wahrnehmbarer Wandel:

- veränderte Argumentationen der Legitimation gegenüber Förderinstitutionen,
- andere Begriffe und Wendungen in Diskursen,
- neue Methoden,
- neue Adressaten und Kunden etc.

Hier ist die Veränderung der Wissensbasis keine absichtsvolle Aktivität – sie findet gleichwohl permanent beiläufig statt und führt über die Zeit und in der Summe zu einem basalen change of practice. Die Theorie der Wissensschaffung in Organisationen (Nonaka/Takeuchi 1997) setzt hingegen auf den organisierten Prozess der Wissensschaffung. Die Kernthese von Nonaka und Takeuchi ist, dass dazu das implizite Wissen in der Organisation mobilisiert werden muss und es darauf ankommt, dass das neu geschaffene Wissen transferiert wird – d.h. in der komplexen Verknüpfungsstruktur des Gesamtsystems verfügbar ist. Wie bisher zu sehen war, „endet“ die komplexe Verknüpfungsstruktur nicht an den Systemgrenzen der betriebsförmigen Bildungsorganisation, sondern schließt die Tiefenstruktur der Bildungsorganisation (vertikale Verknüpfung des Wissens) sowie organisationsübergreifende Netzwerke (horizontale Verknüpfung des Wissens) ein. Das virtuell verfügbare gesellschaftliche Wissen (z. B. in Form von wissenschaftlichem Wissen und Fachdiskursen) wird in der Theorie der Wissensschaffung in Organisationen vernachlässigt. Nonaka/Takeuchi entwerfen den Prozess der Wissensschaffung dezidiert als einen Prozess, der das Wissen von innen nach außen transferiert. Das virtuell verfügbare wissenschaftliche Expertenwissen ist damit aus meiner Sicht nicht grundsätzlich diskreditiert – es muss aber erst in die Organisation ‚eingeschlossen‘ werden. Es wird von sozialen Systemen angenommen oder abgelehnt. (Vgl. Abschnitt 2.4) Strukturell betrachtet ist es die Funktion von Professionalität, das virtuell verfügbare Wissen in die Organisation einzuführen, denn dieses Wissen zirkuliert in organisationsübergreifenden Wissensdomänen professioneller communities.

2.3 Wissensschaffung in Organisationen

Die Kernthese von Nonaka/Takeuchi ist, dass Unternehmen, um zu Innovationen zu kommen, bestehende Probleme zu lösen und sich an ein verändertes Umfeld anzupassen, nicht nur virtuell verfügbares Wissen von Außen nach Innen verarbeiten, sondern dass sie von Innen nach Außen wirklich neues Wissen schaffen, um dabei sowohl Probleme als auch Lösungen neu zu definieren und ihr Umfeld umzugestalten. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 68) Die Theorie der Wissensschaffung beruht auf der epistemologischen Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen und besagt, dass „der Schlüssel zur Wissensschaffung in der Mobilisierung und Umwandlung von implizitem Wissen liegt.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 68)

Das Unternehmen hat vier aufsteigende Ebenen der Wissenserzeugung:

- Individuum,
- Gruppe,
- Unternehmen,
- Unternehmensinteraktion.

Die Spirale der Wissensschaffung ergibt sich, wenn die Wechselwirkung zwischen implizitem und explizitem Wissen von einer niedrigeren Ebene auf eine höhere Ebene getragen wird. Die Theorie der Wissensschaffung beschreibt den Vorgang, der zu einer solchen Spirale führt. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 69) Aus dem Zusammentreffen von implizitem und explizitem Wissen ergeben sich vier Formen der Wissensumwandlung:

- Sozialisation,
- Externalisierung,
- Kombination und
- Internalisierung.

„Diese vier Formen (...) bilden den Motor der gesamten Wissensschaffung und entsprechen dem Erleben des Einzelnen. Sie sind die Mechanismen, über die individuelles Wissen artikuliert und im gesamten Unternehmen „verstärkt“ wird.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 69)

Der Wissensbegriff bei Nonaka/Takeuchi

Das Wissen ist nach Nonaka/Takeuchi im Gegensatz zur Information „in seinem Wesen mit dem Handeln verbunden.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 71) Es ist Konsequenz einer Einstellung, Perspektive oder Absicht – es ist zweckgerichtet in

Handlung eingebunden. Im Gegensatz zu Information dreht sich das Wissen um Bedeutung: Es ist kontext- und beziehungspezifisch. Nonaka/Takeuchi gehen von der subjektiven Natur des Wissens aus, die in den Begriffen Engagement und Vorstellung zum Ausdruck gebracht wird. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 71)

Wissen wird von Einzelpersonen geschaffen – ohne einzelne Wissende kann eine Organisation kein Wissen schaffen. „Die Organisation unterstützt kreative Personen oder bietet Kontexte, die der Wissensschaffung förderlich sind. Wissensschaffung im Unternehmen muss daher als Prozess verstanden werden, der das von den einzelnen erzeugte Wissen verstärkt und es im Wissensnetz des Unternehmens verankert. Dieser Prozess vollzieht sich in einer expandierenden Interaktionsgemeinschaft, die Grenzen und Ebenen in und zwischen Unternehmen überschreitet.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 71f.)

Die epistemologische Dimension des Modells bezieht sich auf Polanyis Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Das implizite Wissen ist das persönliche Wissen, das schwer artikulierbar ist – während das explizite Wissen in formaler und systematischer Sprache weiter gegeben werden kann. Nonaka/Takeuchi verweisen auf Polanyis Theorie des „tacit knowing“ und der impliziten Integration um zu verdeutlichen, dass Individuen neues Wissen schaffen. (Vgl. dazu Abschnitt 2.1)

Nonaka/Takeuchi (1997, S. 73) kontrastieren das implizite und das explizite Wissen als zwei Wissenstypen (vgl. Übersicht 5).

Übersicht 5

Nonaka/Takeuchi (1997, S. 73)

Implizites Wissen (subjektiv)	Explizites Wissen (objektiv)
Erfahrungswissen (Körper)	Verstandeswissen (Geist)
Gleichzeitiges Wissen (hier und jetzt)	Sequentielles Wissen (da und damals)
Analoges Wissen (Praxis)	Digitales Wissen (Theorie)

Für die Theorie der Wissensumwandlung ist nun zentral, dass beide Wissenstypen nicht als getrennt vorgestellt werden, sondern als komplementär. „Unser dynamisches Modell fußt auf der Prämisse, dass Wissen durch eine Interaktion zwischen beiden Bereichen geschaffen und erweitert wird. Dieses Zusammenwirken bezeichnen wir als Wissensumwandlung, die einen sozialen Prozess zwischen Menschen darstellt und nicht auf das Innenleben einzelner beschränkt ist.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 73) Nonaka/Takeuchi entwerfen einen interaktiven Spiralprozess – ihr Modell geht damit weit über die Theorie des „tacit knowings“ hinaus, das ein individuelles Erkenntnismodell ist.¹⁵ Die Theorie der Wissensschaffung modelliert das Zusammenwirken von implizitem und explizitem Wissen in einem

interaktiven Spiralmodell, das vier Formen der Wissensumwandlung verknüpft. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 74)

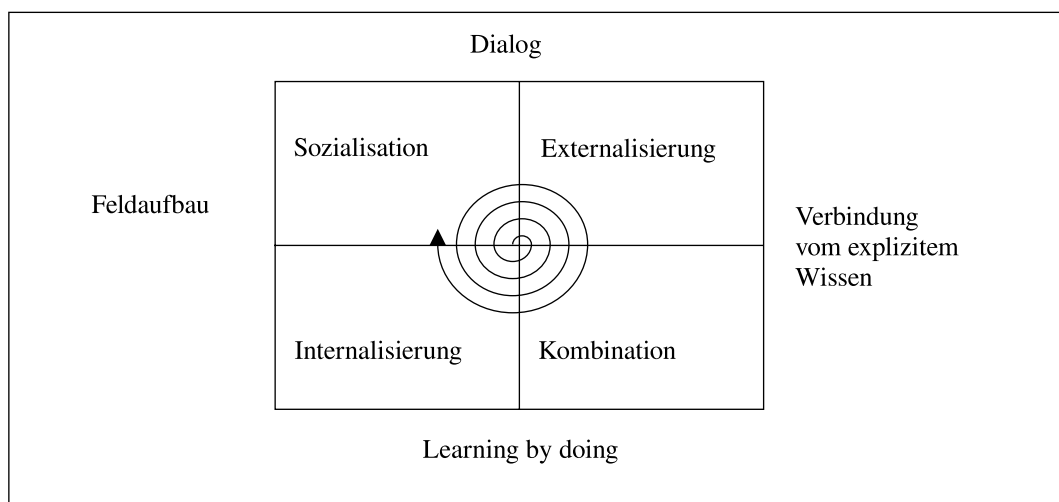
Vier Formen der Wissensumwandlung bei Nonaka/Takeuchi

- Sozialisation: vom implizit zu implizit
- Externalisierung: vom implizit zu explizit
- Kombination: von explizit zu explizit
- Internalisierung: von explizit zu implizit

Dieser Prozess der Wissensumwandlung in einer Wissensspirale ist organisierbar. (Vgl. Übersicht 6)

Übersicht 6

Das Modell der Wissensspirale bei Nonaka/Takeuchi (1997, S. 84)



Sozialisation: von implizit zu implizit

Unter Sozialisation verstehen Nonaka/Takeuchi den Erfahrungsaustausch, „aus dem implizites Wissen wie etwa gemeinsame mentale Modelle und technische Fertigkeiten entstehen.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 75) Sozialisation meint den unmittelbaren Wissenserwerb ohne sprachliche Vermittlung. „Lehrlinge arbeiten zusammen mit ihrem Meister und erlernen dessen handwerkliches Wissen nicht durch Sprache sondern durch Beobachtung, Nachahmung und Praxis.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 75) Nach Nonaka/Takeuchi ist der Schlüssel zum Erwerb von implizitem Wissen die gemeinsame Erfahrung in einem dazugehörigen Erfahrungskontext. Sozialisation setzt also voraus, dass ein Interaktionsfeld aufgebaut ist. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 85) Bleibt Wissenserzeugung auf implizites Wissen aus Sozialisationsprozessen begrenzt, kann eine Organisation dieses Wissen

nicht nutzen. Erst wenn das implizite Wissen externalisiert wird, wird es für die Organisation verfügbar.

Externalisierung: von implizit zu explizit

Unter Externalisierung verstehen Nonaka/Takeuchi den Prozess der Artikulation von implizitem Wissen in expliziten Konzepten (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 77). „In diesem essentiellen Prozess nimmt das implizite Wissen die Form von Metaphern, Analogien, Modellen oder Hypothesen an.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 77) Die Ausdrucksformen brauchen nicht sachlogisch richtig, vollständig und schlüssig formuliert sein. Es ist vielmehr so, dass „Diskrepanzen und Lücken“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 77) zu einem aktiven – den Sinn deutenden – Verstehen anregen. Der Prozess der Externalisierung findet in einer dialogischen Kommunikation statt, einer Form der Kommunikation, die die multiperspektivische Erkenntnis fördert und in Organisationen als kollektive Handlung gedeutet werden kann. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 107) Nonaka/Takeuchi betonen, wie wichtig der Reichtum einer bildlichen Sprache und die Phantasie für die Bewusstmachung des impliziten Wissens sind. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 79) „Die Metapher ist eine Form des intuitiven Wahrnehmens oder Begreifens einer Sache durch die bildliche Vorstellung einer anderen. Sie stellt weder eine logische Analyse noch eine Synthese von gemeinsamen Attributen assoziierter Dinge dar.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 80) Metaphern sind besonders wirksame Ausdrucksmittel, weil sie eine geteilte Erfahrungsinterpretation erzeugen können. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 80) Externalisierung von implizit zu explizit ist der Schlüssel zur Wissensschaffung, weil damit aus implizitem Wissen explizite Konzepte erzeugt werden, die dem Handeln eine Richtung geben können. Externalisierung führt zu einer Artikulation des impliziten Wissens, das auf diese Weise mit anderen Wissensbeständen (internen oder externen) kombiniert werden kann, um zu einer neuen Entwicklung bzw. Innovation transformiert zu werden.

Kombination: von explizit zu explizit

Unter Kombination verstehen Nonaka/Takeuchi den Prozess, explizites Wissen in Form von Konzepten innerhalb eines Wissenskomplexes zu verknüpfen. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 81) „Der Austausch und die Kombination von Wissen läuft über Medien wie Dokumente, Besprechungen, Telefon oder Computernetzen. Eine Neuzusammenstellung vorhandener Informationen durch Sortieren, Hinzufügen, Kombinieren oder Klassifizieren von explizitem Wissen (...) kann zu neuem Wissen führen.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 81) Kombination ist eine Form der Wissensumwandlung in Organisationen, in der Strategien und übergeordnete Konzepte auf Teilbereiche aufgegliedert werden oder Teilinformationen aufbereitet

und in einem Dokument zusammengestellt werden. Der Prozess der Kombination findet beispielsweise statt, wenn vorhandene Lernmodule zu einer neuen Lerndienstleistung kombiniert werden. Die Kombination von explizit zu explizit findet statt, wenn Statistiken verglichen und Abweichungen im Jahresvergleich festgestellt werden. Nach Nonaka/Takeuchi vergrößert die bloße Kombination differenter Wissensteile den Wissensbestand einer Organisation nicht wesentlich. „Eine echte Innovation ergibt sich erst, wenn implizites Wissen und explizites Wissen zusammenwirken.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 84f.) Ist diese Ebene der Wissensschaffung durch Externalisierung erreicht, geht es darum, dass das explizite Wissen internalisiert wird.

Internalisierung: von explizit zu implizit

Unter Internalisierung verstehen Nonaka/Takeuchi den „Prozess der Eingliederung expliziten Wissens in das implizite Wissen“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 82) und deuten ihn als „learning by doing“ im Sinne eines experimentierenden Anwendens des auf der Organisationsebene erzeugten Wissens in der Praxis. In der Theorie der organisierten Wissensschaffung ist vor allem wichtig, dass das in Sozialisationsprozessen erworbene implizite Wissen einzelner, das externalisiert wurde, und nun auf der Organisationsebene in Form von „gemeinsamen mentalen Modellen oder technischem Know-How“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 82) vorhanden ist, zu einem „wertvollen Wissenskapital“ der gesamten Organisation wird. Zur Förderung des Übergangs von explizitem Wissen zu implizitem Wissen kann das Wissen dokumentiert oder organisiert (z. B. in Datenbanken oder formulierten Handlungskonzepten) übermittelt werden.

Jede Umwandlung schafft eine spezifische Form des Wissens. Nonaka/Takeuchi bezeichnen das in Sozialisation verfügbare Wissen als „sympathetisches“ Wissen, das durch Externalisierung geschaffene Wissen als „konzeptuelles“ Wissen, das durch Kombination erzeugte Wissen als „systemisches“ Wissen und das im Prozess der Internalisierung verstärkte Wissen als „operatives“ Wissen. Ihre These ist, dass diese Wissensweisen in der Wissensspirale zusammenwirken. So kann das unmittelbar, in pädagogischen Feldern erworbene sympathetische Wissen durch Externalisierung konzeptuelles Wissen erzeugen. Das konzeptuelle Wissen mittels Kombination „systemisches“ Wissen erzeugen (z. B. Leitbilder). Die Realisierung des systemischen Wissens erweitert das operative Wissen.

Organisierte Wissensschaffung fußt in erster Linie darauf, das implizite Wissen der Angehörigen zu mobilisieren und es in Prozessen der Umwandlung zu verstärken. Das Wissen wird dabei vom Individuum ausgehend auf komplexere soziale Systeme (Gruppe, Organisation, organisationsübergreifende Netzwerke) transferiert. Nach Nonaka/Takeuchi dringt es „in höhere ontologische Schichten vor“

(Nonaka/Takeuchi 1997, S. 86). „Die Wissensschaffung im Unternehmen ist somit ein Spiralprozess, der ausgehend von der individuellen Ebene immer mehr Interaktionsgemeinschaften erfasst und die Grenzen von Sektionen, Abteilungen, Divisionen und sogar Unternehmen überschreitet.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 86)

Nonaka/Takeuchi verstehen ihre Theorie der Wissensschaffung in Organisationen, auch als Technologie des Organisierens von Wissenserzeugung. Fünf Voraussetzungen in Organisationen bereiten den fruchtbaren Boden für eine Wissensspirale.

1. Die Organisation der Wissensspirale braucht eine Intention – die ihr eine Ausrichtung auf etwas hin gibt.
2. Die Beziehung zwischen Gesamtsystem und Teilsystem soll die Autonomie, d.h. Selbstorganisation von Teilsystemen (Bereichen, Teams, Individuen) ermöglichen.
3. In der Organisation soll durch Unterbrechung von Routinen eine kreative Spannung erzeugt werden – Fluktuation und kreatives Chaos schaffen einen Kontext, der das persönliche Engagement des einzelnen erfordert.
4. Wissensschaffung in Organisationen wird durch Redundanz organisiert. Dies bedeutet, dass Konzepte einzelner oder Gruppen anderen mitgeteilt werden, auch wenn diese das Wissen aktuell nicht benötigen. Der Austausch redundanten Wissens führt beiläufig auch zu einem Austausch impliziten Wissens, und erweitert das „Gespür für die Perspektiven und Anliegen“ anderer Subsysteme in der Organisation. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 96)
5. Eine weitere Voraussetzung für die Wissensspirale in Organisationen ist eine notwendige Vielfalt durch eine strukturelle Binnendifferenzierung, die die interne Kapazität der Informationsverarbeitung gemäß der Komplexität des Umfeldes erhöht. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 98)

Eine Wissensspirale kann sich nur in einer zeitlichen Dimension so entfalten, dass das neue Wissen immer komplexere Strukturen durchdringt. Zu dem integrierten Modell der Wissensschaffung gehört deshalb auch ein Phasenmodell der Wissensschaffung:

- Phase: Wissen austauschen,
- Phase: Konzepte schaffen,
- Dritte Phase: Konzepte klären,
- Phase: einen Archetypus bilden,
- Wissen übertragen.

Erste Phase: Wissen austauschen

Das implizite Wissen einzelner birgt, wie bereits dargelegt wurde, das Potential an neuem Wissen. Da es sich nicht problemlos mitteilen lässt, ist der Austausch von

Wissen in Gruppen unerlässlich. Produktiv werden Gruppen, wenn die Beteiligten unterschiedliche Perspektiven einbringen, weil sie differente Fachorientierungen vertreten oder differente Funktionen in einer Organisation einnehmen. Es muss ein Feld für eine vertrauensvolle Kommunikation aufgebaut werden. Ein typisches Interaktionsfeld ist aus Sicht von Nonaka/Takeuchi ein selbstorganisierendes Team, in dem Leute aus verschiedenen Funktionsbereichen an einem gemeinsamen Vorhaben arbeiten. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 101)

Zweite Phase: Konzepte schaffen

In dieser Phase kommt es zu dem intensiven Austausch zwischen explizitem und implizitem Wissen. „Wenn im Interaktionsfeld ein gemeinsames mentales Modell entstanden ist, wird es vom selbstverantwortlichen Team durch fortgesetzten Dialog und kollektive Reflexion weiter artikuliert, bis sich explizite Konzepte herauskristallisieren.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 101f.) Die Schaffung eines Konzeptes erfordert es, kontinuierlich zu kooperieren und das Dialogfeld aufrecht zu erhalten. Es wird ein iterativer Denkprozess möglich, in dem neues Wissen geschöpft wird. Bestehende Prämissen werden überdacht und Widersprüche und Paradoxien finden Beachtung.

Dritte Phase: Konzepte klären

In dieser Phase wird das in dem Team geschaffene Wissen im Unternehmen bzw. in der Gesellschaft kommuniziert. Nach Nonaka/Takeuchi klären andere Stakeholder, ob das Wissen für die Organisation und die Gesellschaft „wirklich“ einen Wert hat. In dieser Phase wird das Wissen auf einer expliziteren Weise „verhandelt“. Es kommt zu einem „Ausleseprozess“. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 102).

Vierte Phase: einen Archetyp bilden

In dieser Phase wird das „erklärte Konzept in etwas Fassliches verwandelt: ein Archetyp.“ Das in Konzepten neu geschaffene Wissen wird mit vorhandenem explizitem Wissen der Organisation über Produkte und Dienstleistungen sowie Leistungsprozesse kombiniert. Deshalb entspricht diese Phase der Wissensumwandlung der Kombination in der Wissensspirale.

Fünfte Phase: Wissen übertragen

Die Wissensschaffung endet nicht mit der Entwicklung eines Archetyps. „Das neue Konzept, das geschaffen, erklärt und in ein Modell umgesetzt worden ist, tritt auf

einer anderen ontologischen Ebene in einen neuen Kreislauf der Wissensschaffung ein. Es vollzieht sich ein spiralförmiger Prozess der Wissensübertragung, der sich innerhalb der Organisation und organisationsübergreifend horizontal und vertikal ausdehnt.“ (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 104) Wissensübertragung kann nur effektiv vonstatten gehen, wenn Subsysteme autonom entscheiden können, ihr Wissen über verschiedene Grenzen und Ebenen hinweg auszutauschen. Deshalb haben Konferenzen, Besprechungen und Meetings in Organisationen und Netzwerken die wichtige Funktion des Wissenstransfers. (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 105)

Den Begriff des Archetyps konkretisieren Nonaka/Takeuchi im Kontext technischer Produktion (z. B. ein neuer Serientyp in der Automobilproduktion). Er kann auch auf Konzepte/Didaktiken organisierten Lernens übertragen werden. Das mittels Externalisierung impliziten Wissens geschaffene explizite Wissen verändert seine Qualität auf einer weiteren Ebene. In der Gestalt des Archetyps wird es zu virtuellem Wissen. In dieser Phase der Wissensschaffung wird das Wissen von Stakeholdern bewertet. Es kann angenommen werden und in ein Modell transferiert werden – es kann aber auch unbeachtet bleiben. In Organisationen sind nach Nonaka/Takeuchi vorrangig Entscheidungsträger dazu ermächtigt, das Wissen im Gesamtsystem einzuführen und seine Realisierung zu veranlassen. In der Phase des Wissenstransfers sind also andere Akteure als die Wissensproduzenten entscheidend, die das Wissen annehmen oder ablehnen. Aus meiner Sicht gibt es nicht eine einzige feststehende Architektur der Wissensschaffung, sondern Varianten. Diese Sicht ermöglicht es auch, die Wissensschaffung in lose gekoppelten Systemen zu betrachten.¹⁶

Beim Wissenstransfer ist aus systemtheoretischer Sicht generell zu bedenken, dass es alles andere als selbstverständlich ist, Wissen zu transferieren, weil dieser Akt voraussetzt, dass „Nicht-Wissende“ das neue Wissen annehmen müssen. Ob sie das Wissen annehmen oder ablehnen hängt davon ab, wie sie das Wissen in der Kommunikation auswerten. Das Problem des Wissenstransfers wird fassbarer, wenn wir uns Wissen als Kommunikation vorstellen.

2.4 Wirksames Wissen in Organisationen

Baecker (1998) macht darauf aufmerksam, dass das personengebundene Wissen in Organisationen individuell vorkommt und erst dadurch, dass es kommuniziert wird, zu einem Wissen der Organisation wird. (Baecker 1998, S. 15) Wissen muss also kommuniziert werden, damit es wirksam werden kann. Und im Umkehrschluss kann auch beobachtet werden, ob ein bestimmtes virtuell vorhandenes Expertenwissen oder das Wissen einer Person (z. B. im Management, eines Spezialisten mit bestimmten Aufgaben, eines Subsystems usw.) in der Organisation wirksam

wird. Ob Wissen wirksam wird, hängt davon ab, wie es in der Kommunikation ausgewertet wird. (Baecker 1998, S. 10) „Man achtet in der Kommunikation daher primär nicht darauf, was man Neues wissen könnte, wenn man der Kommunikation folgt, sondern darauf, was man nicht mehr wissen kann, wenn man dem neuen Wissen folgt. Da dies nicht nur mit kognitiven, also handlungsleitenden Haltungen einhergeht, sondern normative Erwartungen an weiteres Handeln mit sich bringt, hat man immer hinreichende Gründe, Wissenskommunikation abzulehnen.“ (Baecker 1998, S. 10)

Die Kommunikation von Wissen ist nach Baecker in Organisationen (im Unterschied zu Kommunikation von Wissen in Bildungsprozessen) mit Entscheidung verknüpft. Dies verändert den Wissensbegriff ein weiteres Mal. Hintergrund ist ein systemtheoretisches Organisationsverständnis. Organisationen bestehen systemtheoretisch betrachtet aus ereignishaften Operationen. Die in Organisationen produzierte Elementareinheit ist die Kommunikation von Entscheidungen. „Auf dieser Theoriegrundlage [der Theorie autopoietischer Systeme H.S.] können organisierte Sozialsysteme begriffen werden als Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, durch die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen.“ (Luhmann 1992, S. 166) Mit „Entscheidung“ ist dabei nicht ein psychischer Vorgang gemeint, sondern eine Kommunikation; nicht ein psychisches Ereignis, eine bewusste interne Selbstfestlegung, sondern ein soziales Ereignis. Deshalb kann man auch nicht sagen, dass Entscheidungen, nachdem sie getroffen sind, noch kommuniziert werden müssen. Entscheidungen sind Kommunikation – was natürlich nicht ausschließt, dass man über Entscheidungen kommunizieren kann.“ (Luhmann 1992, S. 166) Der komplexe rekursive Zusammenhang von Wissen und Entscheidung (d.h. Kommunikation) wird in Bezug auf mehrere Dimensionen angenommen:

- Das eigene Verhalten ist immer Anschlussverhalten und setzt eine Kenntnis der Entscheidungslage voraus.
- Das Verhalten wird als Annehmen oder Ablehnen – d.h. also als Entscheidung – markiert.
- Kommunikation legt im Nachhinein fest, was eine Entscheidung ist – zukünftige Ereignisse legen die Entscheidung rückwirkend aus.
- Entscheidung ist ein Ereignis, das die Erwartungen der Organisation und die Handlungen der Mitglieder kommunikativ verknüpft.
- Entscheidung ist ein Ereignis, das Umwelt und System zusammenführt, denn Motive und Sinn der im System getroffenen Entscheidung verweisen auf Umwelt.
- Die Teilnahme an Kommunikation konstituiert eine Situation, in die Mitglieder der Organisation überlegen, ob eine verständene Mitteilung in der Kommunikation angenommen oder abgelehnt wird. (Nach Aderhold 2003, S. 163ff.)

Wissen wird nach Luhmann in Kommunikation immer schon vorausgesetzt. Es bezeichnet aber keinen Bestand bzw. Vorrat an wissenswertem verobjektiviertem Wissen. Wissen wird von Luhmann als eine „komplexe Prüfoperation“ (Luhmann 1990, S. 129) bezeichnet. „Wissen (...) betrifft stets eine aktuelle Operation, die, indem sie abläuft, schon wieder verschwindet. Man sieht ein, dass..., geht aus von..., nimmt an, dass.... – aber stets nur im Moment.“ (Luhmann 1990, S. 129) Der Erfahrung verdanken Menschen es, „in aktuellen Lagen Wissen über Vergangenes und Zukünftiges mobilisieren“ zu können. „Wissen erscheint verobjektiviert, um als dauerhaft erscheinen zu können; aber so weit es gewusst werden soll, muss es immer wieder neu vollzogen werden“ (Luhmann 1990, S. 129) Strukturen im Sinne von erwartbaren Operationen sind Voraussetzungen für den Begriff des Wissens. (Luhmann 1990, S. 129) Operativ fungiert als Struktur nur das, was in der jeweils momentanen Operation benutzt wird und demzufolge können Wissensbestände auch in Vergessenheit geraten. (Luhmann 1990, S. 130) Baecker argumentiert, dass es Organisationen leichter fällt, Wissen abzulehnen als Wissen zu verarbeiten. Und es ist wiederum die Struktur, die operativ fungiert und auf diese Weise ermöglicht oder wahrscheinlicher macht, dass Informationen als neu akzeptiert und nicht als irrelevant abgelehnt werden. (Baecker 1998, S. 13) Dies ist möglich, wenn Organisationsstrukturen Irritationsfähigkeit und Lernbereitschaft zulassen. Soziale Systeme adressieren mit Hilfe von Wissen „enttäuschungsbereite Erwartungen“ an ihre Umwelten. „Es [das Wissen] ist eine „komplexe Prüfoperation“, die bei allen Kommunikationen die Möglichkeit mitlaufen lässt, dass man sich an Erwartungen orientiert, die bereits nicht mehr aufrechterhalten werden können und daher gegen neue Erwartungen ausgewechselt werden müssen.“ (Baecker 1998, S. 15)

Gründe, Wissen abzulehnen

Unter den Gesichtspunkten von Annahme und Ablehnen beobachtet Baecker, dass es leichter fällt, implizites Wissen anzunehmen als explizites Wissen. Wenn die Wissensauswertung nämlich implizit bleibt, wird die Auswertung selbst nicht eigens thematisiert und folglich gibt es auch keinen Anlass, das Wissen abzulehnen. Nach Baecker läuft die Explizierung des Wissens in Kommunikation darauf hinaus, „es der Ablehnung auszusetzen“ (Baecker 1998, S. 10) Systemtheoretisch betrachtet ist es deshalb wahrscheinlich, dass Wissen abgelehnt wird, weil Wissen nicht unabhängig davon existiert, wie Organisation Realität konstruiert. (Baecker 1998, S. 10, im Rückgriff auf Weick 1995) Mit dem Wissen ist immer schon eine Bewertung aktueller Zustände in Bezug auf einen Wissensbedarf verbunden, die nicht geteilt werden muss. Die Wissensauswertung ist nach Baecker ein entscheidender Tatbestand, weil sie „von den je aktuellen Zuständen eines Kommunikationsnetzwerkes abhängig ist und dieses Netzwerk darüber bestimmt, welches Wissen zum Zuge kommt und welches nicht.“ (Baecker 1998, S. 10) Die Ablehnung

von Wissen ist ein Akt, mit dem sich eine Organisation vor der Zumutung schützt, „anderes für relevant zu halten, andere zu Wort kommen zu lassen und sich auf andere Grundlagen zu stellen.“ (Baecker 1998, S. 12) Die Ablehnung von Wissen ist eine Möglichkeit, sich der eigenen Kultur zu vergewissern. Eine weitere und grundlegende Paradoxie ist es, dass die charakteristische Leistung von Organisation ihre Fähigkeit zur Absorption von Ungewissheit ist – die Kommunikation von Wissen aber den Zweifel markiert. (Baecker 1998, S. 12) Das Wissen in Organisationen steht unter der Anforderung, Anschlussentscheidungen zu erleichtern statt zu erschweren. Deswegen bleibt aus Sicht von Baecker das Ausmaß, in dem jede einzelne Entscheidung auf ein spezifisches Wissen rekurriert, eher verborgen. Wenn es mitkommuniziert wird, läuft man Gefahr, dass man am Wissen zweifeln muss, selbst wenn man an der Entscheidung nicht zweifeln will.“ (Baecker 1998, S. 16)

Die Organisation des Wissens ist also unter zwei Gesichtspunkten zu sehen:

- der Wahrscheinlichkeit, dass Wissen abgelehnt wird, sowie
- der Leistung der Organisation, Ungewissheit zu absorbieren.

Nach Baecker muss das Wissen deshalb in eine organisationstypische Form gebracht werden. (Baecker 1998, S. 16) Das organisationstypische Wissen kommt dort zum Zuge, wo es um eine Verknüpfung von Entscheidung mit vorhergehenden und zukünftigen Entscheidungen geht. Das Wissen muss eine Form haben, die die Annahmewahrscheinlichkeit der Entscheidung erhöht. Es soll nicht die Entscheidung belehren, sondern die Brauchbarkeit jeder Entscheidung absichern. (Baecker 1998, S. 17) Mit der Ungewissheit des Wissens weiß eine Organisation nichts anzufangen. „Wissen ist Anhaltspunkt für richtiges Entscheiden.“ (Baecker 1998, S. 17)

Die Ablehnung von Wissen wurde in allen Praxisprojekten des Projektverbunds berichtet und ist teilweise dokumentiert. (Schicke u. a. 2003; vgl. exemplarisch dazu den Beitrag von Keiser in diesem Heft) Für ein Konzept organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung ist deshalb die systemtheoretische Perspektive, dass das Wissen in Kommunikation wirksam werden muss – ein entscheidender Gesichtspunkt. Die Annahme von Wissen steigt, wenn es in den Operationen einer Bildungsorganisation implizit bleibt. Programmverantwortliche und Trainerinnen sprechen beispielsweise im Rahmen von Programmentwicklung über eine Lerndienstleistung. In diese Kommunikation eingebunden, bleibt das Wissen über das selbst organisierte Lernen implizit. Es ist nicht notwendig, dass die Beteiligten das personengebundene und verobjektivierte Wissen zu selbst organisiertem Lernen in Gänze mit vollziehen. Es bleibt zu einem gewissen Ausmaß unbekannt. Der pragmatische Umgang mit dem Wissen, „das in den Verhältnissen steckt“ (Baecker 1998, S. 10) und das „zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist“ (Baecker

1998, S. 10) wird nach Weick (1985; 1995) durch den Vorgang des „sensemaking“ ermöglicht, der Bestandteil jeglichen Organisierens ist. Sinn wird in Organisationen aufrecht gehalten und hergestellt und stiftet die soziale Realität des Handelns. In der aktiven Form gemeinsamer Konstruktion einer geteilten Wirklichkeit, wird es möglich, Wissen und Entscheidung zu verknüpfen.

2.5 „sensemaking“ in Organisationen

Das Wissen in Organisationen kann nur dann eine eigenständige Realität sein, wenn es als symbolisches Wissen verkörpert ist. Diesen Prozess, in dem sich das Wissen von dem Wissen in den Köpfen der Organisationsmitglieder bzw. von dem Wissen ereigneter Vorgänge löst, bezeichnet Weick als „sensemaking in organisations“ (Weick 1995).

Der Begriff des „sensemaking“ meint die Herstellung und Aufrechterhaltung von Bedeutung in Organisationen und ist wörtlich zu verstehen. „Sensemaking is to be understood literally not metaphorically.“ (Weick 1995, S. 16) Akteure konstruieren Sinn und machen sich damit die Welt sinnhaft. Die Grundstruktur des Sinns besteht aus drei Elementen (Weick 1995, S.110): Begriff + Beziehung + Rahmen.

Die weniger abstrakten oder konkreteren Begriffe erhalten durch einen abstrakteren Rahmen Sinn. (Weick 1995, S. 109) „If a person constructs a relation between these two moments, meaning is constructed. This means that content of sensemaking is to be found in the frames and categories that summarize past experience, in the cues and labels that snare specifics of present experience, and in the ways these two settings of experience are connected.“ (Weick 1995, S. 111) Fehlen „prototypische vergangene“ Ereignisse, dauert es länger, bis eine Bedeutung konstruiert ist. Sinnstiftung in Organisationen ist nach Weick eine überbrückende Operation (bridging operation) zwischen Sinnebenen. Drei Ebenen des Sinns können unterschieden werden:

- der intersubjektive Sinn,
- der Sinn in der Form „generischer Intersubjektivität“ und
- der extrasubjektive Sinn.

Persönliche Gefühle, Intentionen und Gedanken transformieren in der Konversation zwischen Subjekten zu einer eigenständigen sozialen Realität – dem intersubjektiven Sinn in Organisationen. Der intersubjektive Sinn bedarf also eines Kontaktgeschehens zwischen den Beteiligten. Von diesem Kontaktgeschehen abstrahiert der generische Sinn. Generische Intersubjektivität abstrahiert von konkreten Subjekten und den spezifischen Handlungskontexten – sie impliziert ein generisches Selbst:

- ein Rollenskript, das von Subjekten ausgefüllt wird;
- Regeln, die befolgt werden.

Personen sind auf dieser Ebene des Sinns austauschbar. Der extrasubjektive Sinn ist die symbolisch organisierte Wissensordnung auf der Ebene der Kultur (Gesellschaft). Sinnstiftungsprozesse in Organisationen verbinden Intersubjektivität mit generischer Intersubjektivität. (Weick 1995, S. 73) Organisation bzw. das Organisieren pendelt zwischen intersubjektiv verständigten Interaktionen und generischen Interaktionen. Organisationen sind also Gebilde, die sich kontinuierlich zwischen Intersubjektivität und generischer Intersubjektivität bewegen. Weick zeichnet ein Bild typischer settings der Sinnstiftung – die von der intersubjektiven Ebene zur Ebene der generischen Intersubjektivität aufsteigen:

- „1. A basic focus of organizing is the question, how does action become coordinated in the world of multiple realities?
2. One answer to this question lies in a social form that generates vivid, unique, intersubjective understandings that can be picked up and enlarged by people who did not participate in the original construction.
3. There is always some loss of understanding when the intersubjective is translated into generic. The function of organizational forms is to manage the loss by keeping it small and allowing it to be renegotiated.
4. To manage a transition is to manage the tension that often results when people try to reconcile the innovation inherent in intersubjectivity with the control inherent in generic subjectivity. Organisational forms represent bridging operations that attempt this reconciliation on an ongoing basis.
5. Reconciliation is accomplished by such things as interlocking routines and habituated action patterns, both of which have the origin in dyadic interaction.
6. And finally, the social forms of organization consist basically of patterned activity developed and maintained through continuous communication activity, during which participants evolve equivalent understanding around issues of common interest.” (Weick 1995, S. 75)

Organisation ist in Weicks Theorie keine statische Struktur, sondern wird als fortlaufender Prozess des Organisierens vorgestellt. (Weick 1985) Typisch für den Prozess des Organisierens ist, dass in Handlungssituationen „Umwelt“ unsichere und mehrdeutige Bezüge für das Handeln bereithält (Weick 1995, S. 91) – Ungewissheit und Mehrdeutigkeit müssen auf ein bearbeitbares Maß reduziert werden. (Weick 1985).

Typische Situationen von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit sind nach Weick (1995, S. 93 im Rückgriff auf McCasky 1982)

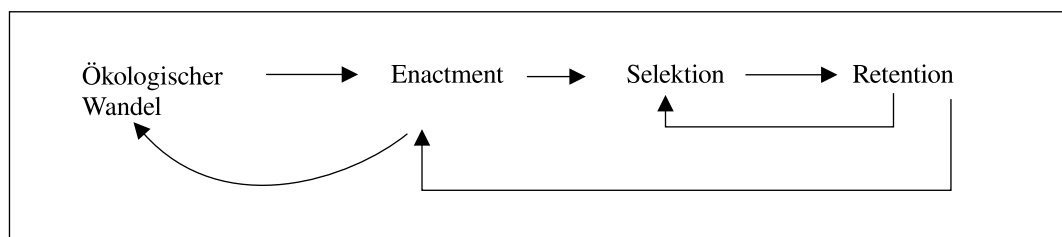
- Umfang und Gültigkeit von Informationen sind problematisch;

- es existieren vielfältige und widersprüchliche Interpretationen;
- unterschiedliche politische und emotionale Wertorientierungen (politische und emotionale) treffen aufeinander;
- Ziele sind unklar, oder vielfältig und widersprüchlich;
- Zeit, Geld und Aufmerksamkeit fehlen;
- Widersprüche und Paradoxien tauchen auf;
- Rollen sind unscharf und Verantwortlichkeiten unklar;
- Erfolgskriterien fehlen;
- das Verständnis für den „Ursache-Wirkung-Zusammenhang“ ist gering;
- Symbole und Metaphern werden benutzt;
- die Beteiligung an einem Entscheidungsprozess ist fluide, d.h. Beteiligte wechseln.

Ungewissheit entsteht dann, wenn Zukunft nicht vorausgesagt werden kann. „People lack understanding of how components of the environment are changing (state uncertainty), or of the impact of environmental changes on the organization (effect uncertainty), or of the response options that are open to them (response uncertainty)“. (Weick 1995, S. 95) Ungewissheit hindert Organisationen daran, Handlungen zu entwerfen und ihre Wirkungen vorauszusehen. Dadurch entsteht ein Bedarf an zusätzlichen Informationen. Mehrdeutigkeit ist hingegen ein anderes Phänomen. Hier werden mehrdeutige Situationen subjektiv überwältigend erlebt und Handelnde brauchen solche Informationen, die helfen, die verwirrende Situation zu interpretieren. Eine vertrauensvolle face-face-Kommunikation ist deshalb förderlich.

Übersicht 7

Der Prozess des Organisierens (Weick 1985, S. 193)



Sinnstiftung in Organisationen wird von Weick mit dem Bild beschrieben, dass „Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken. (...) Der Organismus oder die Gruppe gestaltet mehrdeutiges Rohgerede, das Gerede wird retrospektiv gesichtet und mit Sinn belegt, und dieser Sinn wird im Retentionsprozess als Wissen gespeichert.“ (Weick 1985, S. 195) Der Prozess des Organisierens ist im Kern eine Prozesskette – die eine Sequenz von vier einzelnen sich im Verlauf wechselseitig beeinflussenden Prozessen verknüpft: (Weick 1985, S. 189ff)

- ökologischer Wandel,

- Gestaltung (Enactment),
- Selektion,
- Retention (enacted environment). (Vgl. Übersicht 7)

Ökologischer Wandel

Er ist Ausgangspunkt des Modells. Angenommen wird, dass in den fortwährenden Prozessen des Organisierens nur Dinge Aufmerksamkeit aktivieren, die nicht reibungslos laufen – also Ereignisse, die den kontinuierlichen Erlebnisstrom unterbrechen. Diese Ereignisse nennt Weick ökologische Veränderungen. Sie können dazu veranlassen, Mehrdeutigkeit zu beseitigen und die Bedeutsamkeit oder Belanglosigkeit der Unterschiede zu bestimmen. (Weick 1985, S. 190) Die Kernthese ist, dass ökologische Veränderungen die gestaltbare Umwelt – d.h. „die Rohmaterialien der Sinnggebung“ – bereitstellen. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn frühere Erfahrungen von sich aus keine Sinnggebung bereithalten.

Enactment (Gestaltung)¹⁷

Enactment ist eng verbunden mit dem ökologischen Wandel. Ungewöhnliche Ereignisse werden aus dem Strom des Erlebens für eine nähere Betrachtung ausgesondert. Diesen Akt der Selektion eines Individuums in Bezug auf seine Umwelt nennt Weick Einklammern. Einklammern ist eine Form des Enactments, in der das Subjekt die vorhandenen Möglichkeiten der Umwelt filtert. Die Umwelt, die das Individuum wahrnimmt, wird dadurch Wirklichkeit. (Weick 1985, S. 190) Eine andere Form des Enactments sind Handlungen, die für andere Mit-Akteure den ökologischen Wandel hervorrufen, also Anderen Zwänge auferlegt. Das Enactment produziert „ungewohnte Arrangements“. (Weick 1985, S. 190) Weick betont, dass nur im Moment des enactments das Individuum „unmittelbar mit seiner äußeren Umwelt befasst“ ist. (Weick 1985, S. 191) „Die Gestaltung stellt in der Form, wie sie sich mit dem ökologischen Wandel verbindet, nur die mehrdeutigen Rohmaterialien zur Verfügung, die dann vom Selektionsprozess ergriffen oder fallengelassen werden können.“ (Weick 1985, S. 191)

Selektion

wird von WEICK als Prozess beschrieben, in dem das Figur-Hintergrund-Arrangement der gestalteten Vorlage (das mehrdeutige Enactment) gedeutet wird. Das Enactment wird interpretiert – es werden ihm Deutungen in Form von erfahrungsbasierten kognitiven „Ursachenkarten“ (frames) auferlegt. Es geht darum, Mehrdeutigkeit zu reduzieren. Mehrdeutige Vorlagen können unterschiedlich

gedeutet werden und so ist der Prozess des Selektierens nur möglich, wenn die Interpretationsschemata die Dinge nicht noch mehr verwirren. Sie müssen Sinn machen – was nicht immer der Fall ist. Im Prozess des Organisierens werden solche Interpretationsschemata wiederholt „ausgelesen“, die sich bei der Reduktion von Mehrdeutigkeit hilfreich erweisen und weniger hilfreiche werden eliminiert. (Weick 1985, S. 192) Die vollzogene Interpretation der mehrdeutigen Vorlage wird ebenfalls ausgelesen und für die Anwendung in künftigen Situationen aufbewahrt, die ähnlich verlaufen. (Weick 1985, S. 192)

Retention (enacted environment – gestaltete Umwelt)

„Retention bedeutet relativ direkte Speicherung der Produkte erfolgreicher Sinngebung, Produkte, die wir enacted environment nennen. Enacted environment ist ein gegliederter und zusammenhängender Abriss einer ehemals mehrdeutigen Vorlage. Sie ist eine sinnvolle Version dessen, worauf sich die Mehrdeutigkeit bezog, wenngleich auch andere Versionen hätten konstruiert werden können.“ (Weick 1985, S. 192) Sinnvolle Umwelten sind output des Organisierens und nicht input des Organisierens. Schon der Prozess des Enactments hat mögliche Umwelten ausgesondert, die die Organisation klären und ernst nehmen kann – aber erst der Selektionsprozess entscheidet, ob Organisation dies auch tatsächlich tut. (Weick 1985, S. 192) Organisationen schaffen sinnvolle Umwelten aus verwirrenden Umgebungen – Umwelten werden im Prozess des Organisierens verstehbar gemacht. Retention erzeugt Erwartungswerte für zukünftige Handlungen (Enactments) und Bedeutungsmuster für die Deutung zukünftiger Enactments.

„sensemaking“ und organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung

Weicks Grundverständnis von Organisation ist, dass sie Personen in die Lage versetzt, koordiniert zu handeln. Seine „Botschaft“ lautet: Organisationen sind gestaltungsfähig. Das praktische Gestaltungsmittel ist „sensemaking“.

Mit dem Blick auf Professionalitätsentwicklung als organisiertem „change of practice“ ist eine weitere Erkenntnis entscheidend. Menschen können nur dann Sinn und Bedeutung teilen, wenn sie Erfahrungen teilen. Nach Weick ist es eben nicht selbstverständlich, dass Individuen in Organisationen den gleichen Sinn und die gleiche Bedeutung teilen, da ihre Interpretationen mehrdeutiger Situationen auf individuellen Vorerfahrungen fußen. Menschen können aber „äquivalenten Sinn“ erzeugen, wenn sie Erfahrungen teilen und ihnen Sinn geben. (Weick 1985, S. 188) Weick unterscheidet also zwischen äquivalentem Sinn und gleichem Sinn, den es aus seiner Sicht nicht geben kann, weil die Erfahrungsbiographien von

Individuen zu unterschiedlich sind. „So if people share anything, what they share are actions, activities, moments of conversation, and joint tasks, each of which they can make sense of using categories that are most idiosyncratic.” (Weick 1985, S. 188) Wenn Menschen nun Sinn und Bedeutung teilen wollen, dann müssen sie über ihre geteilten Erfahrungen sprechen. „If people want to share meaning, then they need to talk about their shared experience in close proximity to its occurrence and hammer out a common way to encode it and talk about it. They need to see their joint saying about the experience to learn what they jointly think happened.“ (Weick 1995, S. 188) Erst das Sprechen über das, was schon geschehen ist, erzeugt den äquivalenten Sinn, dessen was geschah.

„Sensemaking“ ist in Organisationen eine permanente Leistung – mit dessen Hilfe Organisationen ihre soziale Wirklichkeit hervorbringen. Entscheidend ist, wie Handlung, Prozess, Erfahrung und „sensemaking“ verknüpft werden. Für eine Praxeologie der Sinnggebung schlägt Weick vor, den Akt der Sinnggebung eng an den Prozess bzw. die Handlung zu binden. (Weick 1995, S. 181ff.). Hier ist die Idee, dass diejenigen, die den Prozess machen (walk) ihm auch in ihren Worten einen Sinn geben (talk). Oft verläuft Sinnggebung in Organisationen andersherum: der Sinn wird auf einer übergeordneten Ebenen „produziert“ und daraus ergibt sich dann die Situation, dass Menschen den Sinn in ihrem „Rücken haben“ und scheitern, wenn sie in dem Muster des „walk the talk“ handeln. (Weick 1995, S. 183) Wenn die Ziele und Ergebnisse (der Sinn) z. B. eines „change of practice“ aus der Position des Managements oder des Experten vorgegeben wird, – kann dies dazu führen, dass Menschen in dem Prozess einem Wissen folgen, das sie nur unzureichend verstanden haben und als Konsequenz sinkt vermutlich auch ihre Bereitschaft, Risiken einzugehen. Menschen verlieren damit die Chance, in dem Prozess etwas zu entdecken, für das sie noch sprachfähig werden könnten. Sprachfähig zu werden heißt, nach neuen Begriffe zu suchen und sie zu (er)finden, weil die gebrauchten Worte und Begriffe als nicht mehr passend (kohärent) wahrgenommen werden. (Weick 1995, S. 183) „To ‚talk the walk‘ is to be opportunistic in the best sense of word. It is to search for words that make sense of current walking that is adaptive for reasons that are not yet clear.“ (Weick 1995, S. 183) Wenn Handlung und Prozess durch das Sprechen Sinn erhalten, liegt in der Sprache selbst ein eigenes Potential, Sinn anzureichern. Sinnggebung ist produktiver, wenn sie subtil und nuancenreich in semantisch reichhaltigen Worten (ohne Klischees zu benutzen) gefasst wird.¹⁸ Grundsätzlich trägt eine tiefere Einsicht in Prozesse und Entwicklungsverläufe (d. h. in die Prozessualität des Organisierens) dazu bei, Organisationen wirklichkeitsgemäßer wahrzunehmen, zu konstruieren und in ihnen zu handeln. „Sensemaking itself is ongoing and the sense it makes, transient“. Weick schlägt vor, den Sinn mit Verben statt mit Nomen zu artikulieren, weil Verben die Flüchtigkeit des Sinns zum Ausdruck bringen können – Nomen stattdessen Zustände fixieren und die Illusion erzeugen, dass es sich um stabile Strukturen handelt. „Because verbs are closer

to the dynamic of a process, to change a verb is to take the first step to change a process“. (Weick 1995, S. 188)

Der sprachliche und symbolische Reichtum einer Organisation ist ihre Fähigkeit, Umwelten in Kraft zu setzen. Kognitionen von Sinn und Handlungen sind schleifenförmig aufeinander bezogen. Frühere Erfahrung beeinflusst die Interpretation gegenwärtiger Handlungssituationen – heutige Sinngebungsprozesse legen Spuren für zukünftige Handlungen und Interpretationen. Organisationen brauchen mehr und gute Kommunikation in Konferenzen und Besprechungen, um dort die Wirkungen von Handlungen (Ergebnisse) und die mehrdeutigen Handlungskontexte zu interpretieren und dabei „neue“ frameworks zu konstruieren. Organisationen müssen Praktiken der Ungewissheit, d.h. des Umgangs mit Unbestimmtheit und Komplexität entwickeln, – dies gibt ihnen Stärke. Weicks Theorie der retrospektiven Interpretation von Handlungswirkung und ihrer Sinngebung in Form der Entscheidungsratifizierung ist hier aufschlussreich. Handeln findet immer in ungeordneten und nicht voraussagbaren Kontexten statt. Prozesse und Verläufe werden retrospektiv als Entscheidung gedeutet. Sie erhalten im Rückblick den Sinn einer Entscheidung und entsprechend wird auch der Verlauf des Prozesses im Rückblick kohärenter und einsichtiger als jeder einzelne Schritt es war, als er in der „ungeordneten“ Gegenwart gerade gelebt wurde. Das Ergebnis des Handelns (die Lösung des Problems) entwickelt rückblickend auch die Definition der zuvor gegebenen Ausgangssituation (die Definition des Problems). „Der Gestaltungsprozess produziert Ergebnisse, die durch den Selektionsprozess so interpretiert werden, als ob eine Entscheidung getroffen worden wäre. Man macht sich auf die Suche danach, was dies für eine Entscheidung gewesen sein könnte. Das bedeutet, dass die Situation entscheidungsinterpretiert, nicht entscheidungsgeleitet ist.“(Weick 1985, 278) Menschen, die von sich sagen, dass sie Entscheidung treffen, arbeiten retrospektiv. Ihre Entscheidung besteht daraus, eine frühere Wahl zu identifizieren, zu artikulieren, sie in die Gegenwart zu setzen und dort für Zukunft als Entscheidung zu ratifizieren. Das unbestimmte Zukünftige wird dadurch handhabbar, dass es als „vergangene Zukunft“ gedacht wird – als etwas, das als gewiss konstruiert wird. Auch dies ist ein Akt retrospektiver Sinngebung, die die Dimension von Ungewissheit absorbiert. (Weick 1985, S. 282)

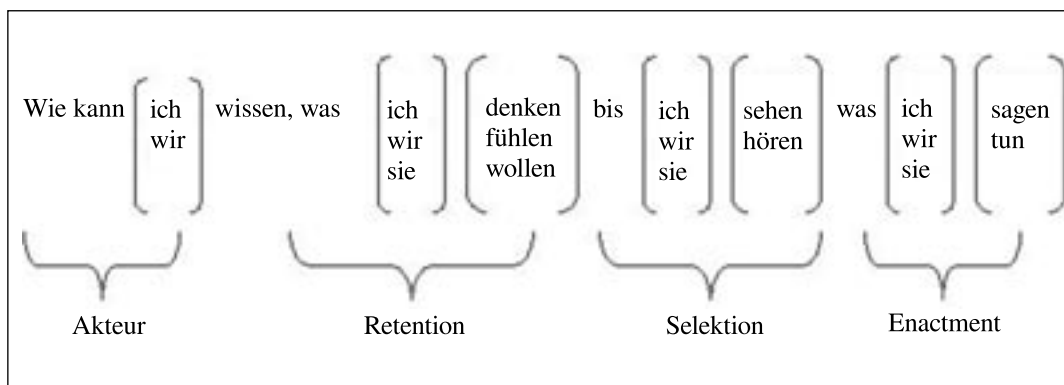
Sinngebung ist, wie bereits dargelegt, der Akt der Selektion – und immer retrospektiv. Man muss zuerst etwas tun oder sagen, bevor man entdecken kann, was gedacht, entschieden oder getan wurde. (Weick 1985, S. 276) Den Gedanken der retrospektiven Sinngebung gemäß dem Enactment-Selektions-Retentions-Schema drückt Weick in einem Mustersatz aus. (Vgl. Übersicht 8)

Hier zeigt sich eine Paradoxie organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung. Wie kann es gelingen (wenn angenommen wird, dass der Akt der Sinngebung retrospektiv ist), dass das Neue – der „change of practice“ – in eine Orga-

nisation kommt? Wenn man Weicks Argumentation folgt, dass Sinngebung ein Akt ist, zu sehen, was man gesagt oder getan hat (Weick 1985, S. 342), dann wäre zu präzisieren, dass das Neue in die Welt kommt, indem es in der Praxis getan oder in einer Kommunikation gesprochen, d.h. wenn es „enacted“ wird. Hier liegt die entscheidende Herausforderung, den „change of practice“ im Handeln und in der Kommunikation wirkungsvoll als „enactment“ zu gestalten. Will man eine Gruppe ändern, das ist Weicks eigene Schlussfolgerung, ist zu bedenken, dass der in Worte gefasste Sinn Wirklichkeit konstruiert, und als „enacted environment“ Konsequenzen hat. Zu ändern wäre also, was in einer Gruppe gesagt wird und was die Worte bedeuten. (Weick 1995, S. 108) Systemtheoretisch betrachtet wird Sinn, der ausgeschlossen war, in die Organisation eingeführt und entsprechend Sinn, der zuvor bestimmte Operationsweise des Systems erwartbar gemacht hat, ausgeschlossen. In dem Konzept der lernenden Organisation ist der Dialog ein solcher sozialer Raum, in dem das Neue in dem Gegenwärtigen einer offenen vertrauensvollen Kommunikation hervortreten kann. Der Dialog wird deshalb auch als eine kollektive Form des Denkens bezeichnet.

Übersicht 8

Mustersatz Weick



3 Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung – ein integriertes Modell des organisierten „change of practice“

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung wird prozessual verwirklicht. Nach Lave zeichnet sich Lernen als Teilhabe an sozialer Praxis durch die Gleichzeitigkeit von zwei Bewegungen aus:

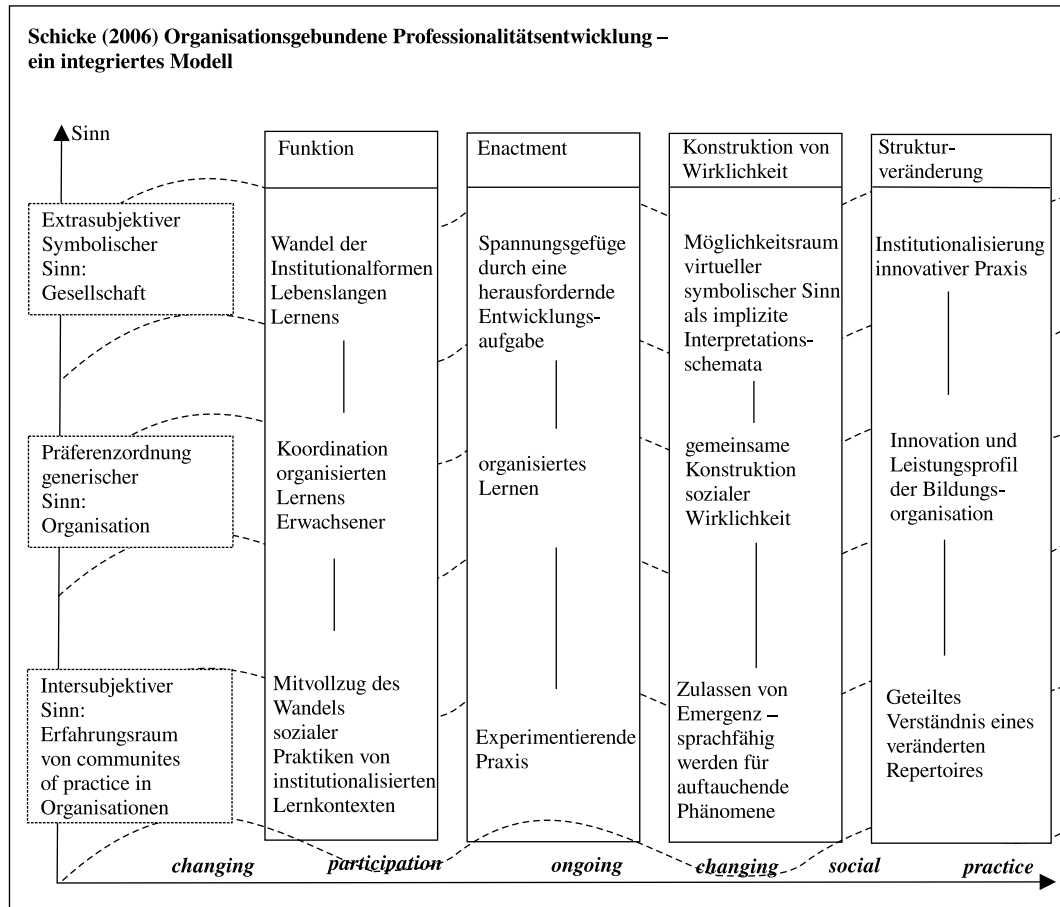
„Changing participation ongoing changing social practice“. (Lave 1997, S. 131)
 Die Bewegung der Annäherung zu einer vollständigen Teilhabe ist eingebettet in den Wandel des Interaktionsfeldes und der Praxis selbst. Das Bild eines geworfenen Steins, der in ein bewegtes Wasser fällt, so dass zwei Wellenbewegungen

aufeinander treffen, kann in etwa das ausdrücken, was Lave in ihrer Definition annimmt. In dem integrierten Modell organisationsgebundener Professionalität-entwicklung kommt nun hinzu, dass die soziale Praxis des Lehrens und Lernens eine organisierte Praxis ist. Institutionstheoretisch betrachtet wurde deutlich, dass Organisation die Koordination von gesellschaftlichen Aktivitäten und Mitteln ist. Wenn wir uns die Mittel einer Bildungsorganisation vor Augen führen – die Organisation des Lehrens und Lernens Erwachsener – so ist die theoretische Vorstellung von Organisation als Prozess des Organisierens besonders geeignet, Professionalität als eine hybride Form (Berufsbezug und Organisationsbezug) des

Arbeitsvermögens zu rekonstruieren. „Die Vorstellung eines Prozesses impliziert Unbeständigkeit. Wir bevorzugen eine Auffassung von Organisationen, die davon ausgeht, dass Organisationen andauernd auseinander fallen und deshalb beständig neu aufgebaut werden müssen. Prozesse müssen permanent neu verwirklicht werden.“ (Weick 1985, S. 67) Handlung und Struktur sind beim Verwirklichen eines Prozesses zwei Pole eines Zusammenhangs: Handlung erzeugt Struktur und Struktur ermöglicht Handlung. Ein integriertes Modell organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung zeigt Übersicht 9.

Übersicht 9

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung – ein integriertes Modell



Achsen des Modells

Das integrierte Modell hat zwei Achsen. Auf der unteren Achse ist eine Zeitstruktur abgebildet, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als zeitlich gedehnte Makrostruktur von „changing participation ongoing changing social practice“ abbildet.

Auf der senkrechten Achse sind drei Ebenen der Konstruktion von Sinn abgebildet. Sinn ist der zentrale Referenzbegriff organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung und wurde in dem Beitrag unter differenten theoretischen Perspektiven (praxistheoretisch, wissenstheoretisch, organisationstheoretisch) betrachtet. Die Differenzen und Nuancen werden nicht eliminiert, sondern bleiben Hintergrundtheorie des Modells. Das Modell selbst greift hier die organisationstheoretische Perspektive auf. Zwei zentrale Thesen meiner Argumentation werden darin zum Ausdruck gebracht:

Organisationen sind in die Gesellschaft eingebettet. Sie sind Resonanzraum von Gesellschaft. Konkret bedeutet es, dass Institutionalformen Lebenslangen Lernens „enablingstructures“ für Bildungsorganisationen sind. (Schäffter 2005) „Sense-making“ ist in Organisationen eine „überbrückende“ Operation. Der Prozess des Organisierens pendelt zwischen intersubjektiv verständigten Interaktionen und generischen Interaktionen. Organisationen schaffen sich mittels „sensemaking“ ihre Realität selbst, die sie als Wirklichkeit auffassen. Die meisten Akte der Sinngebung mobilisieren Interpretationen vergangener Ereignisse. Charakteristisch für Professionalitätsentwicklung ist es, dass im Erfahrungsraum von „communities of practice“ neue Erfahrungen intersubjektiv geteilt und die damit verbundenen Prozesse des „sensemaking“ die konstruierte Wirklichkeit der Bildungsorganisation verändern. Systemisch betrachtet, werden neue Interpretationsmuster für zukünftige Akte der Sinngebung eingeführt, die die Präferenzordnung (Willke 2000, S. 42) auf der Ebene des generischen Sinns der Bildungsorganisation verändern.

Dimensionen des Modells: Funktion, Enactment, Konstruktion von Wirklichkeit, Strukturveränderung

Die senkrechten Spalten fokussieren jeweils auf bestimmte Dimensionen organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung. Es gibt allerdings kein Nacheinander, obwohl die Visualisierung diesen Eindruck vermittelt. Man braucht sich nur vorzustellen, dass Bildungsorganisationen implizit auf Fragen der Professionalitätsentwicklung stoßen, wenn sie ein neues Produkt entwickeln und Verantwortliche realisieren, dass dies Konsequenzen hat und bei der Umsetzung Kompetenzen zu erschließen sind. Die genannten Dimensionen sind bildlich gesprochen in einem Raum angeordnet. Keiser und Fischer stellen in ihren Beiträgen das „Konzept des konzeptionellen Arbeitsraums“ vor. Das „Integrierte Modell organisations-

gebundener Professionalitätsentwicklung“ entwirft ebenfalls einen Raum – er ist allerdings anders strukturiert als der konzeptionelle Arbeitsraum. Die Dimensionen Funktion, Enactment, Konstruktion von Wirklichkeit, Strukturveränderung sind differente Fokusse eines ganzheitlichen Zusammenhangs. Man kann dies vergleichen mit der Betrachtung eines großen Ölgemäldes in einem Museum. Je nachdem, in welcher Entfernung wir von dem Bild stehen, sehen wir zwar dasselbe Bild, doch einen anderen Ausschnitt mit bestimmter Qualität. In nächster Nähe können wir den Pinselstrich erkennen (Mikrostruktur des „sensemaking“), etwas weiter entfernt können wir den Blick hier und dort hin wenden, das Bild als Ganzes erkunden und die Zusammenhänge von einzelnen Gestaltungselementen und dem gestalteten Sinn des Bildes (Enactment, Konstruktion von Wirklichkeit, und Strukturveränderung) betrachten. Noch weiter entfernt können wir das Bild neben anderen sehen und seine Bedeutung im Kontext einer Epoche erschließen (Funktion). Jede Dimension in dem Modell nimmt auf die genannten drei Sinnesebenen Bezug, auf den intersubjektiven Sinn im Erfahrungsraum der „community of practice“, den generischen Sinn (Präferenzordnung der Organisation) und den gesellschaftlich konstruierten symbolischen Sinn. Dadurch differenziert jeder Fokus den abstrakte Referenzbegriffs „Sinn“ ein weiteres Mal.

1. Funktion

Die Funktion bezieht sich auf die System-Umwelt-Relation von Bildungsorganisationen, deren Leistung es ist, organisierte Lernkontexte auf Dauer bereit zu stellen. Durch den Funktionsbezug gelingt es, den Bezugspunkt der Betrachtung außerhalb des Systems zu verlegen. (Willke 2000, S. 6) Die Dimension Funktion nimmt eine weitere Erkenntnis der Theorie sozialer Systeme auf, dass Bildungsorganisationen Teilsysteme der Gesamtheit des Funktionssystems Erwachsenen- und Weiterbildung sind und sich ko-evolutionär mit dem gesellschaftlichen Wandel reproduzieren. Diese Dimension verweist außerdem auf die praxistheoretische Erkenntnis, dass soziale Praktiken kollektive Wissensordnungen sind, die von lokalen communities of practice mit vollzogen werden.

2. Enactment

Diese Dimension fokussiert auf die Akte aller Partizipierenden im Feld, die im direkten Kontakt mit der Umwelt realisiert werden. Die Bestimmung einer Entwicklungsaufgabe, die Kommunikation der Entwicklungsaufgabe in der Organisation und die Auswertung der Kommunikation sind bedeutsame Enactments. Das Konzept der legitimierten peripheren Partizipation geht davon aus, dass sich Partizipierende an unterschiedlichen Positionen des Feldes (am Rand oder im Zentrum) „aufhalten“ und Verlauf eines Prozesses ihre Position verändern (sich weiter in Richtung vollständige Teilhabe bewegen, wieder aus dem Zentrum herausgehen) Diese Bewegungen haben, in dem Moment, in dem sie für andere sichtbar werden,

den Charakter von Enactments. Das Enactment einer Entwicklungsaufgabe ist ein Prozess mit konstitutiven Charakter, der weitreichende Kommunikation erfordert. Es ist unzureichend zu meinen, Führung würde das Enactment“ leisten. Führung hat einen wichtigen Part. Damit aber eine Herausforderung der Organisation ein Spannungsgefüge für den „change of practice“ erzeugt, sind rekursiv aufeinanderbezogen Enactments in dem Feld der „community of practice“ erforderlich. Eine organisierte Lernarchitektur kann für solche konstituierenden Prozesse den Rahmen bieten. Eine parallele Lernorganisation ist selbst ein Enactment. Als Enactments können auch alle experimentierenden Handlungen bezeichnet werden, wenn Routinen unterbrochen und Neues ausprobiert wird. Hier hat die parallele Lernorganisation ebenfalls eine wichtige Funktion. Sie kann neue Praktiken gestalten, die in der Organisation nicht gebräuchlich sind.¹⁹ Ein „change of practice“ entfaltet seine Wirkung, wenn das experimentierende Handeln der Partizipierenden in einer „community of practice“ wechselseitig unterstützt wird und die pädagogischen Praxisfelder der Organisation „erreicht“.

3. Konstruktion von Wirklichkeit

Diese Dimension fokussiert auf die Akte der Interpretation von Erfahrungen, Aktivitäten, Aufgaben und den Projektverlauf usw. Sensemaking hat die Funktion, Mehrdeutigkeit von enactments in eine bearbeitbare Form zu bringen. In vielen Fällen werden eingelebte Interpretationsschemata projiziert. Deshalb ist der Moment der Offenheit in einem Prozess, wenn es zugelassen wird, dass etwas Neues hervortreten kann (es emergiert) besonders wertvoll. In einer vertrauensvollen Kommunikation ist es möglich, in der Gegenwärtigkeit des Hier und Jetzt aus Routinen herauszutreten – sich zu verlangsamen und gemeinsam zu denken. Kommunikation wird jetzt zu einem Anlass, die implizite Struktur des Feldes nach Außen zu bringen. Der Prozess wird dadurch befruchtet, dass Wesentliches aus Sicht der Partizipierenden gesagt wird. Die Komplexität der impliziten Struktur des Feldes entfaltet sich differenzierend, wenn Person(en) und ihr(e) Handlungskontext(e) und Organisation in Beziehung gesetzt werden (zwischen den Sinnebenen pendeln). In solchen Momente der Konstruktion von Wirklichkeit ist der Möglichkeitsraum des „change of practice“ präsent – Praxis wird kontingent (sie könnte auch anders sein). Interpretation und Deutung können Sinn konstruierend weit über das hinausgehen, was schon bekannt ist. Wissen und Entscheidung sind jetzt anders interpunktiert: die Entscheidung folgt der Generierung eines breiteren und tieferen Wissens und erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass die Entscheidung angenommen wird.

4. Strukturveränderung

Kognitionen von Sinn und Handlungen sind schleifenförmig aufeinander bezogen. Frühere Erfahrung beeinflusst die Interpretation gegenwärtiger Handlungssituationen – heutige Sinngebungsprozesse legen Spuren für zukünftige Handlungen

und Interpretationen. Die Dimension Struktur fokussiert auf Prozesse der Verstetigung: es entstehen erwartbare Erwartungen, die adressiert werden. Jedes Verhalten wird deshalb als Entscheidung interpretierbar – als Ablehnen oder Annehmen der Erwartung. Das integrierte Modell greift hier die Perspektive der Wissensschaffung in der Theorie von Nonaka/Takeuchi auf: Es geht um die Umwandlung des „tacit knowing in practice“ in konzeptionelles Wissen, das in der Organisation und in der Kommunikation mit Kunden und Auftraggebern transferiert werden kann. „Tacit knowing“ in Praxis wird so zu einem wirksamen Wissen der Bildungsorganisation. Die Integrationskapazität von Bildungsorganisation als sozialem System zeigt sich darin, dass das geteilte Verständnis eines gemeinsamen Repertoires mit Marketing und Programmplanung abgestimmt ist. Es geht dabei nicht nur um Methoden und organisatorische Arrangements – sondern darum, dass sich mit dem selbst organisierten Lernen der Lehrhabitus verändert (vom Lehrenden zum Lern(prozess)begleiter). Der Lehrtypus ist das Bindeglied zwischen der dominanten Struktur des Lehr-Lernfeldes einer Weiterbildungsorganisation und der Subjektivität des Weiterbildners. Bildungsorganisationen können auf einer kollektiven Ebene erreichen, dass sich der organisationstypische Lehrhabitus verändert.

Bildungsorganisationen müssen Sinn permanent lebendig halten – in den Strukturen der Formalorganisation geht der Sinn „verloren“, denn in der Formalorganisation löst er sich von den konkreten Erfahrungskontexten ab. Erst in der gemeinsamen Konstruktion von Wirklichkeit wird eine Bildungsorganisation zu einem sozialen System und kann den Vorteil einer aktiven wissensbasierten Steuerung der Organisation realisieren. Angesichts der Eigenlogiken und Teilrationalitäten lose gekoppelter Systeme geht es darum, einen Kontext für Selbststeuerung zu schaffen, der eine resonante Koordination von Aktivitäten und Entwicklungen ermöglicht und die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems für seine Umwelt erhöht.

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung kann vor dem hier dargelegten Modell als Bedeutungswandel (in) einer Bildungsorganisation gefasst werden. Durch nachträgliche Sinnstiftung erlangen performative Enactments eine in die Zukunft gerichtete Gültigkeit. Neue Praktiken des Lehrens und Lernens werden etabliert.

Anmerkungen

- ¹ „change of practice“ ist ein praxistheoretisch fundierter Begriff und wird von mir deshalb nicht übersetzt.
- ² Der Klient/der Teilnehmer ist ein Konstrukt einer professionellen „community“. – Es gibt Klienten/Teilnehmer nicht an sich. An diesem in der „community“ verständigten Klientenbild schließt die Performance des Professionellen an.

- ³ Diese Sichtweise wird von Rabe-Kleberg (1996) eingenommen, die in ihrem Beitrag die klassischen Professionen mit den personenbezogenen Dienstleistungsberufen Pflege und Erzieher vergleicht und daran die Frage der Geschlechterdifferenz thematisiert.
- ⁴ „Emergenz (emergente Eigenschaft): jene Eigenschaften eines Systems, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht erklärbar sind, die mithin neu und charakteristisch nur und erst für Ebene des jeweiligen Systems sind. Diese Eigenschaften sind nicht den Elementen zuzurechnen, sondern der bestimmten selektiven Verknüpfung der Elemente im Kontext des Systems.“ (Willke 2000a, S. 246)
- ⁵ Ortman/Sydow/Türk (2000, S. 16) beschreiben die vielschichtigen Beziehungen zwischen Organisation und Gesellschaft und erkennen die Gesellschaftlichkeit von Organisation darin,
– dass Organisation „gesellschaftliche Aktivitäten koordiniert und zurechtet“ und dies
– „spezifische gesellschaftliche Zusammenhänge und Schnitte zwischen diesen Aktivitäten“ impliziert.
- ⁶ Den hier dargelegten Gedanken zur Präzisierung des Verhältnisses von Funktionssystem/ Organisation und Lebenswelt verdanke ich Otfried Schöffter.
- ⁷ Vgl. Luhmanns aufschlussreiches Theorieangebot der Interpenetration zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Sinn konstituierenden psychischen und dem Sinn konstituierenden sozialen Systemen. (Luhmann 1994, S. 286 ff.)
- ⁸ Die tradierten Institutionen Stoffvermittlung und Schulung sind vor dem Hintergrund ausdifferenzierter Deutungen von Lernen und Lehren in Bezug auf spezifische Lernkontexte funktional. Bei der Steuerung von Lernkontexten sind sie deshalb reflexiv zu handhaben. Schöffter nennt dies reflexive Institutionalisierung lebenslangen Lernens. (Schöffter 2001, S. 341ff.)
- ⁹ Vgl. dazu den epistemologischen Denkansatz in dem Beitrag von Hinz/Garz in diesem Heft
- ¹⁰ Hinter derselben Terminologie stehen mitunter theoretische Differenzen. Vgl. vor allem die differenten Kontrastierungen von „tacit-embodied“ (implizitem) und explizitem Wissen in den Beiträgen.
- ¹¹ Die systemtheoretische Argumentation sagt hierzu ergänzend, dass Wissen eine gesellschaftliche Doppelfunktion hat. „Wissen erzeugt demnach geltende Definitionen für Realität und geltende Definitionen für die Bedeutung der Realität. Beide Aspekte stehen in loser Koppelung untereinander und können deshalb in Grenzen unabhängig voneinander variieren. Es ist also möglich, dass sich über eine Zeitlang neue oder nicht „passende“ Beobachtungen kondensieren, ohne dass sich die Bedeutungen ändern, und umgekehrt lassen sich übereinstimmende Beobachtungen mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen versehen.“ (Willke 2001, S. 253)
- ¹² Der Gestaltbildungsprozess wird nicht nur für individuelle Akte des Erkennens angenommen. Weick betont, dass in Organisationen – d.h. in der Interaktion zwischen Subjekten – der Akt der Interpretation und Sinngebung mehrdeutiger ‚Umwelten‘ ebenfalls als Gestaltbildungsprozess verläuft.
- ¹³ Hintergrundbewusstsein und Fokalbewusstsein schließen sich nach Polanyi wechselseitig aus – man kann sich nicht im selben Moment vereint auf die fundierenden Einzelheiten des Hintergrunds und auf die fokale Gestalt beziehen. Entweder wirkt das Hintergrundbewusstsein fundierend – dann müssen wir nach Neuweg uns auf es „verlassen“ können oder wir machen den Hintergrund für eine kritische Analyse zugänglich, dann um den Preis der Zerstörung der Gestalt. (Neuweg 1999, S. 138)
- ¹⁴ D.h. Sinn und Bedeutung geben.

- ¹⁵ In dem erkenntnistheoretischen Modell des „tacit-knowings“ bei Polanyi war die Wissensumwandlung des virtuellen expliziten Wissens zu einem impliziten Hintergrundwissen vorgestellt – es fehlte aber eine Wissensumwandlung des impliziten Wissens in artikulierbares Wissen.
- ¹⁶ Im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ werden verschiedene Varianten genutzt. Die Architektur des Projektverbunds dieser Publikation hat beispielsweise eine besondere Spezifik. (Vgl. Beiträge von Aulerich, Aulerich und Fischer in dieser Publikation) In dem Projektverbund haben die Wissensproduzenten differenter Praxisfelder zu einem gleichen Strukturtyp der Professionalitätsentwicklung gemeinsam das Konzept „Kompetenzorientierter Lerngestaltung“ formuliert – im Anschluss daran entwickeln die Produzenten ihr Wissen selbst zu differenten Archetypen weiter.
- ¹⁷ Ortman (2004) schlägt vor den Anglizismus Enactment zu verwenden, denn die deutsche Übersetzung Gestaltung verfehlt aus seiner Sicht den von Weick dargestellten Sachverhalt. Das Verb to enact sollte „je nach Kontext mit ‚in Kraftsetzen‘, ‚in Geltung setzen‘, ‚verbindlich machen‘, ‚konstituieren‘ u. ä. übersetzt werden. [...] In vielen Zusammenhängen kann man, vielleicht etwas überraschend, auch ganz gut ‚etablieren‘ sagen ... Etwas etablieren heißt, es in Geltung setzen – in Kraft und das ist übrigens auch die lexikalische, wie wörtliche Übersetzung von enact. [...] Enactment ist ein Tun. [...] Etabliert ist, was wir performativ etablieren, und zwar, weil wir es etablieren, in Geltung setzen, in Kraft setzen.“ (Ortman 2004, S. 201f.)
- ¹⁸ Z. B. der Slogan der Fußball Weltmeisterschaft 2006 „Die Welt zu Gast bei Freunden“ drückt in wenigen subtilen Worten symbolhaft einen reichen Sinn- und Bedeutungszusammenhang aus.
- ¹⁹ Vgl. Kurzcharakteristik der Einrichtung Schicke: Die Lernbegleitung hat in der Weiterbildungsorganisation kooperatives Lernen in einem virtuellen Lernarrangement zu einem Zeitpunkt gestaltet als E-Learning noch nicht eingeführt war, aber eine Entwicklungsoption darstellte.

Literatur

Aderhold, J. (2003). Organisation als soziales System. In: R. Lang & E. Weik (Hrsg.). *Moderne Organisationstheorien. 2 Strukturorientierte Ansätze*, Wiesbaden, 153–187.

Baacke, D. (1984). „Handlungskompetenz“, handlungstheoretisch betrachtet. In: S. Müller (Hrsg.). *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Band I, Bielefeld, 147–162.

Baecker, D. (1998). Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: *Organisationsentwicklung*, Heft 2, 4–21.

Bliss, F. R., Johanning, A. & Schicke, H. (2006). communities of practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung, Februar 2006. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bilss06_01.pdf S. 1–6.

Dewe, B. (1999). *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*, Opladen.

Gieseke, W. (1994). Der Erwachsenenpädagoge. In: D. Lenzen (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* Reinbek (Rowohlt) 1994. S. 282–313.

Hörning, K. H. (2004). Kultur als Praxis. In: F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, Band 1, Stuttgart, 139–149.

Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*, Bad Heilbrunn.

Klatetzki, T. (2005). Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.). *Organisation und Profession*, Wiesbaden, 253–283.

Küchler v., F. & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*, Frankfurt/Main.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate Peripheral Participation*, New York, 1991.

Lave, J. (1997). On Learning. In: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 38, 120–135.

- Lück, H. E. (1996). Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk, Weinheim
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1992). Organisation. In: W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.). Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen, 165–185.
- Neuweg, G. H. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Münster, New York, München, Berlin.
- Nittel, D. (1999). Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.). Die Weiterbildungsgesellschaft, Neuwied, 161–184.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2000.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt/Main.
- Ortmann, G. (2004). Als Ob. Fiktionen und Organisationen, Wiesbaden
- Ortmann, G., Sydow, J. & Türk, K. (2000). Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie. In: G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk. Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden, 15–34.
- Peters, R. (2004). Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten, Bielefeld.
- Polanyi, M. (1958). Personal Knowledge Chicago, The University of Chicago Press.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., 276–302
- Reckwitz, A. (2003) Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 4, 282–301.

Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: M. Gabriel (Hrsg.). Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie, Wiesbaden, 303–328.

Schäffter, O. (1987). Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.). Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, 147–171.

Schäffter, O. (2001) Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Baltmannsweiler (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 25).

Schäffter, O. (2005a). Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: G. Wiesner & A. Wolter [Hrsg.] (Hrsg.). Die lernende Gesellschaft Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München (= Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), 181–198.

Schäffter, O. (2005b). „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele [Hrsg.] (Hrsg.). Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden, 77–92.

Schicke, H. u. a. (2003). Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten und virtuellen Lernens. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, heft 76, Teil II, Berlin, 577–614

Schön, D. A. (1983). The reflective practioner. How professionals think in action. Keine Angabe.

Schrader, J. & Hartz, S. (2003). Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.). Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 35), 142–155.

Stehr, N. (2001). Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie, Frankfurt/Main.

Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden, 31–44.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 203–223.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: W. Gieseke, (Hrsg.). Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 28–75.

Wehrsig, C. (2000). Organisation als Institution? In: G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk. Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden, 177–180.

Weick, K. (1985). Der Prozess des Organisierens, Frankfurt/Main.

Weick, K. (1995). Sensemaking in Organisations, London und New Delhi.

Weinberg, J. (o. J.). Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene 5.20. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung Praxis-hilfen o.O., 1–17.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice, Boston/Massachusetts.

Willke, H. (2000a). Systemtheorie I: Grundlagen: eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. – 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart.

Willke, H. (2000b). Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart.

Willke, H. (2001). Systemtheorie III: Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme, Stuttgart

Willke, H. (2005). Systemtheorie II: Interventionstheorie Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, Stuttgart.

Nachwort

*Alles Wissen und alle Vermehrung unsres Wissens
endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen.
Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen und jede von ihnen wird immer wie-
der von neuen Fragestellungen abgelöst.*

Hermann Hesse

Die vorstehenden Texte haben theoretisch fundierte Antworten zu Fragestellungen des auf Kompetenzentwicklung gerichteten SOL-basierten Lernkulturwandels gegeben. Soweit die Theorie und unsere Antworten. Was aber bleibt davon für die Praxis? Für die Praxis bleiben Fragen.

Antworten gibt es bereits mannigfaltig, theoretische und praktizierte.

Fragen benennen den Raum, in dem sich Suchprozesse vollziehen. Im Sinne Hesses schließen wir unseren Arbeitsprozess mit Fragen ab. Diese Fragen haben wir übergreifend über

- die dieser Publikation zugrunde liegenden Teilprojekte,
- zugewiesene und gelebte Rollen im Projektverbund und
- unterschiedliche Herkunftsdisziplinen

formuliert. Sie markieren den Suchraum für eigene Antworten.

Grundmerkmale des Lernkulturwandels lassen sich mit Begriffen wie Partizipation, Ergebnisoffenheit, Gebundenheit an authentische Entwicklungsaufgaben, Verantwortungsteilung, Lernbegleitung, Selbstorganisation, Reflexivität u. a. m. beschreiben.

Was aber heißt dies genau in einer jeweiligen konkreten Praxis? Wie realisiert sich beispielsweise Partizipation und Verantwortungsteilung? Welche Voraussetzungen sind dafür gegeben und wozu führt das? Die Antworten darauf werden sehr unterschiedlich sein, so verschieden wie die Handlungspraxen von den jeweiligen Akteuren in den Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die über diese Fragen gefundenen Antworten Praxis interpretieren. Wenn Sie das Ziel verfolgen, eine Arbeits- und Lernkultur zu gestalten, die Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung unterstützt, können unsere Erfahrungen Sie bei der Ausgestaltung dieses Prozesses der Konstituierung einer eigenen spezifischen Arbeits- und Lernkultur anregen.

Im Prozess des Erarbeitens von Antworten professionalisieren Sie Ihre Arbeit und produzieren (sich) damit neue Fragen.

Wir gehen davon aus, dass die als Ergebnis unseres Reflexionsprozesses gestellten Fragen Ihnen in Ihren Veränderungsprojekten anhand Ihrer selbst erarbeiteten und gelebten Antworten hilfreich sein können. Insofern verstehen wir unsere Fragen als Anregung und methodischen Zugang zum Finden eigener Antworten. Damit präsentieren wir Ihnen nicht von außen neue Lösungen.

Aber: Wenn Sie sich auf diese Fragen einlassen, bilden sie ein Netz zum Erarbeiten eigener Lösungen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass so gefundene Lösungen Selbstorganisationsfähigkeit und Kompetenzentwicklung fördern und ihre Herausbildung unterstützen.

Wenn Sie Veränderungen entwickeln,

- ist es wichtig, die vorhandenen Potentiale zu identifizieren.
Welche der Beteiligten fördern oder hemmen die Veränderung? Welche sachlichen Bedingungen und Faktoren beeinflussen den Veränderungsprozess in welche Richtung? Welche inneren „Antreiber“ lassen Sie zusammen arbeiten, trotz Verwirrung, Unsicherheit und „Schleifen“ der Bearbeitung? Was stiftet den „Sinn“ der Zusammenarbeit für jeden Beteiligten?
- ist es hilfreich, sie aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren.
Welche Perspektiven haben Sie bereits einbezogen und diskutiert? Sind diese ausreichend strukturell verschieden? Wie offen, transparent und gleichberechtigt be- und verhandeln Sie unterschiedliche Perspektiven? Wie gleichberechtigt sind sie trotz der Unterschiedlichkeit? Inwieweit regen Sie andere Meinungen an oder auf? Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen und hierarchischen Positionen um?
- betreffen diese meist Personal- und Organisationsentwicklung.
Wenn Sie in der Geschichte Ihrer Einrichtung zurückblicken, was war da besonders förderlich? Wie gelingt es in Ihrer Organisation immer wieder neu zu konstruktiver Zusammenarbeit zu finden, auch ohne formale Verträge und über die unmittelbaren Arbeitsaufgaben hinaus? Was reizt die Beteiligten an einer solchen Zusammenarbeit, was macht sie für jeden Einzelnen attraktiv? Was unterstützt Ihre Selbstbindung an sich ständig verändernde Kontrakte mit anderen Beteiligten? Welche Arbeitsformen und Strukturen unterstützen diese Prozesse?
- wird bisher Bewährtes in Frage gestellt.
Wie kommunizieren Sie? Wie machen Sie es, dass alle zu Wort kommen und sich einbringen können? Wie gelingt es Ihnen Ihre Kommunikation so zu gestalten, dass Irritationen erlaubt und erwünscht sind und auf frei-

williger Basis eine gegenseitige Bereicherung erzeugen? Wer entscheidet letztendlich was gemacht wird?

- entsteht häufig personelle und organisationale Instabilität.
Wie gelingt es Ihnen, Komplexität und Weite des Denkens mit Zielgerichtetheit und Lösungsorientierung zu verbinden? Wie gehen Sie mit Unsicherheit, Komplexität und Chaos um? Was daran erleben Sie als bereichernd? In welchen Situationen reduzieren Sie Komplexität? Mit welchen Folgen? Was können Sie stattdessen tun?
- ist ein Zielraum formuliert, das konkrete Ergebnis häufig aber offen.
Wie halten die Beteiligten in Ihrer Bildungseinrichtung diese Unsicherheit und Ungewissheit aus? Worin äußern sich Ergebnisoffenheit und Ungewissheit? Wie gelingt es Ihnen trotz Ungewissheit und Unsicherheit weiter konstruktiv zu bleiben? Was leistet dafür jeder Einzelne? Woran erkennen und wie bewerten Sie (Teil-)ergebnisse?
- verändert das die Lern- und Arbeitskultur Ihrer Bildungseinrichtung.
Versuchen Sie die Arbeits- und Lernkultur Ihrer Einrichtung zu beschreiben: Was genau macht Ihre Arbeits- und Lernkultur aus? Worin kommt diese in Ihrem Alltag zum Ausdruck? Erkennen Sie in Ihrer Arbeit einen Möglichkeitsraum in dem ein gemeinsamer Sinn konstruiert wird? Wie agieren unterschiedliche Beteiligte in diesem Möglichkeitsraum?

Die Veröffentlichung reflektiert unsere Antworten auf diese Fragen. Konkrete Gestaltungsprojekte sind dabei der Ausgangspunkt der theoretischen und methodischen Ansätze für ein innovatives selbstorganisiertes Veränderungsmanagement gewesen. Die dabei aus unserer Perspektive am Schluss formulierten Fragen bieten Ihnen zu Beginn eines Veränderungsprozesses handlungsreflektierende und prozesseröffnende Perspektiven, einen Lernkulturwandel in „Ihrer“ Organisation zu gestalten.

Team des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“