

**betriebe**

**lernen**

**systeme**

**Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern**

**Band I + II**

Habilitationsschrift

vorgelegt der  
Fakultät für Pädagogik  
der Universität Bielefeld  
von

**Dr. Frank Michael Orthey**

am 10. Januar 2005

**betriebe**

**lernen**

**systeme**

**Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern**

Habilitationsschrift

vorgelegt der  
Fakultät für Pädagogik  
der Universität Bielefeld  
von

**Dr. Frank Michael Orthey**

am 10. Januar 2005

„Wer liest, vertraut darauf, Interessantes zu erfahren.

Zwar weiß man im Grunde nie genau, worauf man vertraut,  
aber ohne Vertrauen wäre man gar nicht erst zum Lesen bereit.“

(Maturana 1985, S. 27)

## Inhaltsübersicht

	Seite
Einleitung	1
Erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Verortungen und Anschlüsse	17
<b>1. Erster Teil: betriebe lernen systeme</b>	<b>51</b>
1.1. Markierungen zur Situation: Modernisierung, Mehrdeutigkeiten und mehr Unübersichtlichkeit	53
1.2. Neue Betriebsamkeit bei laufendem Betrieb: Systemische Rationalisierung	87
1.3. Spiele und Kultur im Unternehmen: Was wird hier eigentlich gespielt?	139
1.4. Organisation und Management – zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten	147
<b>Erste Ausschweifung</b>	
Gegenanzeige: Das aufgelöste Subjekt	167
<b>2. Zweiter Teil: betriebe lernen systeme</b>	<b>171</b>
2.1. Lernen als Oszillieren	173
2.2. Was lernen? Kompetenzen	219
Exkurs: Die Lernerfolgs-Story	245
2.3. Von lernenden Organisationen – auf dem Weg zu lernenden Systemen	253
2.4. Die neue Einredung: Wissensmanagement	289
2.5. Mehr Management: Kompetenzmanagement	345
<b>„Zeit“ für eine (zwei) zweite Ausschweifung(en)</b>	<b>355</b>
Zeit zu Lernen?	356
„Ach, du liebe Zeit.“ Zeitaspekte von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess	363

<b>3. Dritter Teil: betriebe lernen systeme</b>	375
3.1. Markierungen auf dem Weg zu „lernenden Systemen“	377
Beispiele für Lernformen in „lernenden Systemen“	413
3.2. Seminare heute: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP) zur Entwicklung von Führungskompetenz	415
3.3. Theater bei laufendem Betrieb: Themenorientierte Improvisation (TOI)	463
<b>Dritte Ausschweifung</b>	
Kurze erlebnisorientierte Pause: Lernen - immer eine Erlebnis?	505
3.4. Beratung und Coaching	513
3.5. Netzwerke für lernende Systeme	605
3.6. BildungsmanagerInnen für lernende Systeme – ein Kompetenzentwicklungskonzept und seine Implikationen	625
<b>Vierte Ausschweifung</b>	
Der Kunde ist König. Der König ist gekauft. Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung	671
3.7. Verwirrende Aussichten: Irritationslernen	679
<b>Schluss</b>	759
Wie weiter? Ergebnissicherung und Spekulationen zur Zukunft „lernender Systeme“	761
<b>Ausschweifung am Ende:</b>	
Glaube, Hoffnung und Liebe?!	813
<b>Literatur</b>	819
<b>Übersicht über die verwendeten Textgrundlagen und Veröffentlichungsnachweise</b>	855

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
Skizze des Kontextes	1
Ziel, Untersuchungsinteresse, Fragestellung, These	3
Orientierung zu Struktur und Inhalt	5
Potenzielle Zielgruppen des Textes, Theorie-Praxis-Verhältnis	10
Einordnung der Arbeit und der Forschungsperspektive	12
Titel	14
Erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Verortungen und	17
Anschlüsse	
„Was ist der Fall?“ Die Geschichte	18
1. Erkenntnistheoretische Verortung und Anschlüsse	23
1.1. Begriffe: Beobachtung, Beobachter und Beobachtung beobachtende	
Beobachter	23
1.2. Ebenen wissenschaftlicher Beobachtung	26
2. (Inter-) Disziplinäre Verortung und Anschlüsse	30
2.1. Systemtheorie und systemisches Denken	30
2.2. Postmoderne und Poststrukturalismus	32
2.3. Anschlüsse zu erziehungswissenschaftliche Diskussionskontexten	35
3. Zur Aktionsforschungsmethode der „Beobachtungen reflektierter Praxis“	38
Exkurs vor dem Beginn zur Positionierung des Forschers: „Suchen und	
Finden“	43
<b>1. Erster Teil: betriebe lernen systeme</b>	<b>51</b>
1.1. Markierungen zur Situation: Modernisierung, Mehrdeutigkeiten und mehr	
Unübersichtlichkeit	53
1.1.1. Beobachtungen zur Zukunft	55
1.1.2. Beobachtungen zur gegenwärtigen Veränderungsdynamik	57
1.1.3. Beobachtungen zur Arbeit	65
1.1.4. Beobachtungen zum Beruf	70
1.1.5. Beobachtungen „bei laufendem Betrieb“	74
1.1.6. Beobachtungen zum Lernen	75
1.1.7. Beobachtungen von Störungen - störende Beobachtungen	77
1.1.8. Modernisierungs-Beobachtungen	83

1.2.	Neue Betriebsamkeit bei laufendem Betrieb: Systemische Rationalisierung	87
1.2.1.	Systemische Rationalisierung als Modernisierung der Rationalisierung	87
1.2.2.	Rationalisierung der Rationalisierung als Wiedereinführung der Unterscheidung ins bereits durch sie Unterschiedene	101
1.2.3.	Modernisierungsvibriieren: die neue Betriebsamkeit	131
1.3.	Spiele und Kultur im Unternehmen: Was wird hier eigentlich gespielt?	139
1.3.1.	Spiele	139
1.3.2.	Unternehmenskulturen	143
1.4.	Organisation und Management – zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten	147
1.4.1.	Der Laden hat sich verändert.	148
1.4.2.	Was tut das Management?	151
1.4.3.	Keine Helden mehr? Was macht das Management zum Management?	157
1.4.4.	Management und Lernen.	161
	<b>Erste Ausschweifung</b>	
	Gegenanzeige: Das aufgelöste Subjekt	167
<b>2.</b>	<b>Zweiter Teil: betriebe lernen systeme</b>	171
2.1.	Lernen als Oszillieren	173
2.1.1.	Lernen: Begriffliche Klärungen und fünf Zugänge	175
2.1.2.	Lernen als Oszillieren	186
2.1.3.	Lernen als Oszillieren: Paradoxillieren	196
2.1.4.	Widerstände gegen Lernen	212
2.2.	Was lernen? Kompetenzen	219
2.2.1.	Von der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung	220
2.2.2.	Kompetenzentwicklung. Aber wohin?	229
2.2.3.	Berührungspunkte zur Person: Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens	236
2.2.4.	Berührungspunkte zur Organisation: Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung	239
2.2.5.	Kompetenzen für KompetenzentwicklerInnen	241

Exkurs: Die Lernerfolgs-Story	245
2.3. Von lernenden Organisationen – auf dem Weg zu lernenden Systemen	253
2.3.1. Hintergründe	253
2.3.2. Mythenbildung	256
2.3.3. Die lernende Organisation als Konzept	259
2.3.4. Merkmale des Lernens von Systemen	269
2.3.5. Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung: auf dem Weg zum reflexiven Meta-Lernen	279
2.3.6. Konkretisierung und Beispiele für Ansätze „lernender Systeme“	284
2.4. Die neue Einredung: Wissensmanagement	289
2.4.1. Wissen	291
2.4.2. Wissensmanagement	306
2.4.3. Wissensmanagement-Ansätze	314
2.4.4. Schwierigkeiten des Wissensmanagements	321
2.4.5. Orientierungen und Möglichkeiten für ein systemisches Wissensmanagement auf verschiedenen Ebenen	328
2.4.6. Die andere Seite: Skepsis	342
2.5. Mehr Management: Kompetenzmanagement	345
2.5.1. Rückblende: Was ist Kompetenz?	345
2.5.2. Kompetenzmanagement: Wissen in Aktion	346
2.5.3. Kompetenzmanagement für „lernende Systeme“: Schwierigkeiten und Potenziale	347
<b>„Zeit“ für eine (zwei) zweite Ausschweifung(en)</b>	355
Zeit zu Lernen?	356
„Ach, du liebe Zeit.“ Zeitaspekte von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess	363

<b>3. Dritter Teil: betriebe lernen systeme</b>	375
3.1. Markierungen auf dem Weg zu „lernenden Systemen“	377
3.1.1. Auf dem Weg zu lernenden Systemen: Begriffe und Grundlagen	377
3.1.2. Ein systemisches Steuerungsverständnis: die neue Unordnung	394
3.1.3. Zwei weitere Rahmungen auf dem Weg zu „lernenden Systemen“: Typologie und Trends	405
Beispiele für Lernformen in „lernenden Systemen“	413
3.2. Seminare heute: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP) zur Entwicklung von Führungskompetenz	415
3.2.1. Kontextmarkierung 1: Lernen in Seminaren?!	416
3.2.2. Kontextmarkierung 2: Veränderte Situationen und die Auswirkungen auf Führung und Führungskompetenzen	418
3.2.3. Die Methode: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP)	428
3.2.4. Didaktische Prinzipien für das MELP	436
3.2.5. Konkretisierungen zum Konzept: MELP zur Entwicklung von Führungskompetenz in einem Großunternehmen (Basismodul)	441
3.2.6. „Lernen als Oszillieren“ in diesem MELP-Seminar - auf dem Weg zu „lernenden Systemen“?	448
3.3. Theater bei laufendem Betrieb: Themenorientierte Improvisation (TOI)	463
3.3.1. Blick ins Programmheft: Themenorientierte Improvisation	465
3.3.2. Rundgang hinter den Kulissen: theatertheoretische und erwachsenenpädagogische Spurensuche	469
3.3.3. Blick ins Methodenrepertoire der TOI	484
3.3.4. Vorhang auf: „Almhütte oder Raumschiff“ - ein Fallbeispiel für themenorientierte Improvisation	489
3.3.5. Reflexionen zum Fallbeispiel: Was konnte „das System“ lernen?	497
3.3.6. Theater-Kritik: mögliche Probleme der TOI	501
 <b>Dritte Ausschweifung</b>	
Kurze erlebnisorientierte Pause: Lernen - immer eine Erlebnis?	505

3.4. Beratung und Coaching	513
3.4.1. Vorspiel	514
3.4.2. Was ist das - Beratung?	516
3.4.3. Wie „funktioniert“ die systemische Beratung?	523
3.4.4. Drei Beratungsbeispiele auf dem Weg zu lernenden Systemen	534
3.5. Netzwerke für lernende Systeme	605
3.5.1. „Netzwerke“ - eine Begriffskarriere	605
3.5.2. „Netzwerke“ – Annäherungsversuche an Begriff und Idee	608
3.5.3. Netzwerke für lernende Systeme	612
3.5.4. Blinde Flecke?	622
3.6. BildungsmanagerInnen für lernende Systeme – ein Kompetenzentwicklungskonzept und seine Implikationen	625
3.6.1. Bildungsmanagement heute - zwischen System und Umwelt: auf dem Weg zu „lernenden Systemen“	626
3.6.2. Bildungsmanagement: Begriffliche Annäherungsversuche	630
3.6.3. Die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen: Oszillieren in Differenzen	635
3.6.4. Qualifizierungsperspektive, Ziel des Lehrganges, Kompetenzfelder	640
3.6.5. Der Lehr-Lern-Prozess als „Kerngeschäft“ von Bildungsmanagement	644
3.6.6. Ausgewählte Methoden, Arbeits- und Lernformen aus dem Lehrgang	658
3.6.7. Rollen- und Interventionsverständnis der „Lehrenden“	663
3.6.8. Epilog – Blick nach vorne: eine „Logistik der Übergänge“ für lernende Systeme	666
 <b>Vierte Ausschweifung</b>	
Der Kunde ist König. Der König ist gekauft. Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung	671
3.7. Verwirrende Aussichten: Irritationslernen	679
3.7.1. Irritation – Störung – Lernen	680
3.7.2. Irritierende Interventionen	687
3.7.3. „Überfälle auf die Wirklichkeit“ (Geisslinger 1999) - Konzeptionsüberlegungen und Ausblicke für Irritationen auf verschiedenen Ebenen	747
3.7.4. Abschließend eine Geschichte: Irritation als Selbsterfahrung	755

<b>Schluss</b>	759
Wie weiter? Ergebnissicherung und Spekulationen zur Zukunft „lernender Systeme“	761
1. Hochstrukturierte Unstrukturiertheiten: neue Strukturierungsmächte	764
2. Organisierte Selbstorganisation: ein neues Niveau?	769
3. Zentralisierte Dezentralisierung: Lernen, eine neue globale Dimension?	772
4. Wiedereinführungen - oder: post <sup>post</sup> : Wiederentdeckung der Stabilität?	774
5. Fiktion und Simulation: Lernen mit neuen Unterscheidungen	781
6. Zum Abschluss Kontextmarkierungen und mehr: Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern - eine „Logistik der Übergänge“ im Zwischenraum von Ordnung und Chaos	784
Kontextmarkierungen: Brandgeruch bei laufendem Betrieb	785
Metamarkierung aus Kontexten des Kontextes „Betrieb“: Übergänge	788
Kontextmarkierungen: Routinen	792
Kontextmarkierung: Lernsupport	796
Zuletzt: Lernen im Zwischenraum	798
7. Im Zwischenraum der Kontextmarkierungen eine neue Position: „All dies ist wichtig - und nichts davon!“	800
„Lernende Systeme“ – quergedacht	802
Lernende Systeme mit einer querdenkerischen „Logistik der Übergänge“: auf dem Weg zur „verrückten Organisation“	804
8. Mehr Irritation: Lernende Systeme – von Querdenkern verwirrt	808
9. Mit „kreativer Zirkularität“ zurück zum Anfang: Lernende Systeme im weiterentwickelten Ausgangsmodell	809
 <b>Ausschweifung am Ende:</b>	
Glaube, Hoffnung und Liebe?!	813
 <b>Literatur</b>	819
<b>Übersicht über die verwendeten Textgrundlagen und</b>	855
<b>Veröffentlichungsnachweise</b>	

## Einleitung

Skizze des Kontextes

Ziel, Untersuchungsinteresse, Fragestellung, These

Orientierung zu Struktur und Inhalt

Potenzielle Zielgruppen des Textes, Theorie-Praxis-Verhältnis

Einordnung der Arbeit und der Forschungsperspektive

Titel

## Skizze des Kontextes

Gegenwarts- und Zukunftsdiagnosen thematisieren in einer gesellschaftlicher Perspektive seit vielen Jahren einschneidende und umbruchartige Veränderungstendenzen. Diese sind bezeichnet durch Beobachtungen der Zunahme von Riskanz, Unsicherheit und Unübersichtlichkeit im Gewand von Komplexitätserhöhung und Kontingenz. Von der „nachindustriellen Gesellschaft“ (Bell 1975) über die „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), die „Transformationsgesellschaft“, die „Zukunftsgesellschaft“, die „Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2003) führt der Weg einer „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999) zu gesellschaftlichen Formationen, in denen Gesellschaft sich auch dadurch verändert, dass sie selbst zum Thema der Gesellschaft avanciert. „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ (Luhmann 1997) gewinnt ihre Modernisierungsdynamik auch aus ihrer reflexiven Ausrichtung (Beck/Giddens/Lash 1996). Dadurch wird ständiger Antrieb für Veränderung, generiert aus einem Modernisierungsvibrieren zwischen Faktizität und Reflexivität (Orthey 1999) zur allerersten Gewissheit zunehmender Ungewissheit.

Diese grob skizzierte Dynamik schlägt auch auf gesellschaftliche Steuerungssysteme und auf gesellschaftliche Subsysteme und Organisationen durch. Die in dieser Arbeit in den Fokus genommenen Betriebe beschäftigen sich insofern enthusiastisch mit immer neuen Strategien und Mechanismen zur Optimierung und Veränderung ihrer Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit. Es geht darum, den Unternehmenswandel durch „Change Management“ (Doppler/Lauterburg 1994) zu gestalten. Die Steuerungsüberlegungen für diese Veränderungsprozesse orientieren sich dabei tendenziell immer häufiger an systemtheoretischen und konstruktivistischen Denkfiguren. Dass die Steuerung komplexer Systeme zur Optimierung ihrer Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit eine „nicht-triviale“ Angelegenheit (v. Foerster 1988) ist, das hat sich mittlerweile in der Organisationstheorie (Baecker 1993, 1999, 2003) durchgesetzt und es spricht sich in der Organisationspraxis – genährt durch die nicht-triviale Interventionsform der Beratung – zunehmend herum.

Systemische Interventionsdesigns (Königswieser/Exner 1999) haben Konjunktur. Irritationsanreize zur Anregung der Selbststeuerungsfähigkeit autopoietischer Systeme ersetzen nebst den zu etablierenden selbstreflexiven Beobachtungsmechanismen eindimensionale Ursache-Wirkung-Modelle. Dies geschieht auch unter den Bedingungen der Entgrenzung traditionell gedachter Formen der Unternehmen in globalen und virtuellen Dimensionen. Dadurch entsteht eine neue Form von Komplexität in den Unternehmen, die ihrer Rationalisierung harrt und die – insbesondere unter den gegenwärtigen Krisenbedingungen – auch neue Schwierigkeiten für Personen, Kommunikationen und für die Organisation schafft. Sicherheitsverluste bei den Individuen, aufwändigere Interaktionen aufgrund neuer Arbeits- und Betriebsformen, Unklarheiten über Referenzbezüge als Folgen der ehemals erwünschten Turbulenzen, die Aktivierung organisationaler AbwehrROUTINEN usw. sind nur einige Indikatoren für diese veränderten Problemlagen in den Unternehmen. Verkürzt und flapsig gesprochen: Wer soll da noch durchblicken?

„Durchblick“ ist aber auch in selbststeuernden Systemen Voraussetzung für zukunftsgerichtete Aktion. Und „Durchblick“ braucht (und: „schafft“) „Sinn“.<sup>1</sup> Und woher kommt der Sinn angesichts des gleichzeitigen Orientierungsverlustes traditioneller Sinnstiftungsagenturen?

Immer häufiger führen Antworten auf diese Frage zum „Lernen“ - eine gesellschaftlich bewährte Routine zur Generierung von Sinn. Die Proklamationen von Informations-, Lern- und Wissensgesellschaft zeigen dies ebenso an wie die seit Mitte der 80-er Jahre verstärkt beobachtbaren Diskurse in den wissenschaftlichen Beobachtungssystemen: Lernende Organisationen und Unternehmen (u.a. Argyris/Schön 1999, Senge 1996, Geissler, H. 1995a) wurden gefordert und gefördert und eine Flut von Sprachspielen in den Unternehmen, die auf Lernen reflektiert sind, zeugen immer wieder von den hohen Erwartungen an die Funktionen des Lernens, Sinn zu generieren, Reflexion zu fördern, dadurch Veränderungen zugänglich zu machen und mit deren Folgen zurecht zu kommen. Mit Lernen wollen die Unternehmen das, was gerade im Innen- wie im Außenbezug so ansteht, bewältigen.

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs werden gleichzeitig die von den systemischen Theorien ausgeworfenen Fäden zu einem *systemisch-konstruktivistischen Lernverständnis*

---

<sup>1</sup> Insofern kann „Durchblicken“ verstanden werden im Sinne einer (selbst-) reflexiven Beobachtung, die möglichst verschiedenartige und unterschiedliche Unterscheidungen im Hinblick auf den Gegenstand der Beobachtung in Anschlag bringt, die via ihrer reflexiven Anteile sinngebende Erklärung und Bewertung über diesen Gegenstand zugänglich macht, und die dabei ihren eigenen Anteil am Ergebnis mit einbezieht und dies zur Grundlage der folgenden Beobachtungsoperation macht.

(Siebert 1994, Arnold/Siebert 1995, Siebert 2003) zusammengezogen, das Lernen von monokausalen Ursache-Wirkung-Vorstellungen entlastet. Stattdessen wird auf Schlüsselbegriffen und Prinzipien wie u.a. Autopoiesis, Selbstorganisation und –steuerung, Differenzerfahrung, Komplexität, Beobachter- und Kontextabhängigkeit ein nicht-triviales Lernverständnis aufgebaut, das hohe Anschlussfähigkeit zu den skizzierten organisationstheoretischen Vorstellungen von Veränderungssteuerung besitzt.

Diese *Veränderungsprozesse, ihre Dynamik und die damit einhergehenden personen-, kommunikations- und organisationsbezogenen Lernprozesse im „System Betrieb“* stehen im Fokus dieser Arbeit.

### **Ziel, Untersuchungsinteresse, Fragestellung, These**

*Ziel* dieser Habilitationsschrift ist es, die Idee „lernender Systeme“ (Orthey 1999, S. 149ff) mit Blick auf personale, kommunikationsbezogene und organisationale Lernprozesse und deren Zusammenhänge weiterzuentwickeln. Diese Idee „lernender Systeme“ soll anhand unterschiedlicher Aspekte und Themen, die für sie relevant erscheinen, reflektiert werden. Das erkenntnisleitende *Untersuchungsinteresse* dieser Studie ist begründet in *theoriegeleiteten* Arbeiten zur Dynamik von Veränderungsprozessen einerseits (Orthey 1999) und *praktischen* Tätigkeiten in der Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen von Personen, Teams, Gruppen und Organisationen andererseits. Geerdet sind die beiden Aspekte des Untersuchungsinteresses in *systemtheoretischen Denkfiguren* und einem *systemischen Interventions- und Steuerungsverständnis*. Gemeinsamer Fokus der beiden Hintergründe ist die Form des „Lernens“. Ich beschäftige mich insofern mit betrieblichen Organisationen in einer *pädagogischen Perspektive*, die – mit Harald Geißler (2000, S. 45) – an der „gemeinsamen Erkenntnissuche durch Lernen“ interessiert ist. Dies justiert die Fragestellung auf die *Funktionen und Leistungen des Lernens für betriebliche Veränderungsprozesse*. Ich gehe insofern in dieser Untersuchung der Frage nach, *wie sich Unternehmen durch Lernen verändern*. Zu dieser Frage werden ausgehend von Klärungen zur Dynamik in den Unternehmen (erster Teil) und Überlegungen zum Lernbegriff und –verständnis (zweiter Teil) anhand praktischer Beispiele differenzierte Deutungs- und Antwortperspektiven entwickelt (dritter Teil).

Dabei soll ein *pragmatisch und theoretisch begründeter Reflexionsrahmen* entstehen.

Ich gehe von der *These* aus, dass angesichts der aktuellen Veränderungsdynamiken der Betriebe und ihrer relevanten Umwelten *Lernen als Kommunikationsmedium* eine geeignete Form ist, die Überlebens- und Anpassungsfähigkeit des „Betriebs-Systems“ zu optimieren. Basis dieser These sind systemtheoretische Annahmen über die Form der Veränderung in einer „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999): Modernisierung gewinnt ihren Antrieb aus einem Vibrieren zwischen Faktizität und Reflexivität, die immer wieder neue Faktizitäten anschlussfähig macht, die wiederum reflexive Mechanismen in Gang setzen usw. Auch bezüglich der organisationalen Veränderungsdynamiken werden systemtheoretische Grundannahmen zugrunde gelegt. Verkürzt: durch die Verfügbarkeit von anschlussfähiger Komplexität im Inneren des Systems kann dessen Anpassungsfähigkeit an die Komplexität der Umwelt verbessert werden – darauf besinnen sich die Betriebe z.B. in der Steuerung ihrer Veränderungen über Selbstorganisationsprozesse. „Lernen“ ist insofern eine Form, die einerseits Komplexität verfügbar hält, sie aber andererseits auch in eine Form bringt, die wiederum so selektiv wirkt, dass mit dem Ergebnis weiter agiert werden kann. Diese Form ermöglicht auch eine *Auseinandersetzung mit den Modernisierungsprozessen*, denen das System (durch sich selbst!) ausgesetzt ist, im Sinne einer „qualitativen Modernisierung“ (Orthey 1999, CD-Rom, Modernisierung.doc). Dabei gehe ich von einem „nicht-trivialen Lernverständnis“ aus, das sich Input-Output-Kalkülen verstellt. Lernen betätigt die Oszillatoren des Systems, indem es *Irritationen* freisetzt – aber eben das ist der „Mehrwert“. Dadurch kann *durch Lernen die Selbststeuerungsfähigkeit der Betriebe optimiert* werden.

Diese These wird in dieser Arbeit entwickelt und in den Reflexionen konzeptionell und pragmatisch begründet. Dabei geht es neben den Möglichkeiten des Steuerungs- und Veränderungsmodells „Lernen“ auch um dessen *Grenzen und Begrenzungen*.

Insofern – und das heißt: weil das hier zu beschreibende nicht so eindeutig ist, wie leider allzu oft mit pädagogischer Ambition getan wird – wird in diesem Text der *Zweifel* mitgeführt. Es ist der *Zweifel an einer ausschließlichen Positivwertung des Lernens*. Ihn mitzuführen bedeutet vor allem, die *Ambivalenz* aufrechtzuerhalten. Dadurch lässt sich erwarten, dass Fragen offen gehalten werden, und es lässt sich zudem erwarten, dass der Beobachterblick auch für die Komplexität der Verknüpfung unterschiedlicher Systeme geschärft bleibt (Baecker 2003, S. 197) Dies – Mitführen des Zweifels und Aufrechterhalten der Ambivalenz - soll sich auch in der *gewählten Sprache* zeigen.

### Orientierung zu Struktur und Inhalt

Die Arbeit ist in drei Teile strukturiert: (1) betriebe - (2) lernen - (3) systeme.

Zunächst geht es um einen Blick auf die *Veränderungen der Betriebe*, dann um *Lernen* und abschließend mit systemischer Perspektive um die exemplarische Ausleuchtung konkreter *Lernprozesse in den Unternehmen* im Hinblick auf Spezifizierungen der Idee „lernender Systeme“.

(1) Wenn man - wie ich dies tue - die gesellschaftlichen und betrieblichen Veränderungsdynamiken einerseits theorieorientiert und andererseits „praktisch“ als Berater beobachtet, dann bekommt man Unterschiedliches zu sehen: man erkennt die *Mehrdeutigkeit der Situation* und ihre neue Unübersichtlichkeit. Und es ist mit einem fokussierten Blick auf eine bestimmte Systemart zu erkennen, wie die *Unternehmen* unter den Bedingungen „reflexiv überschrittener Modernisierung“ (Beck) ihre *Rationalisierungsbemühungen* verändern: diese Rationalisierung trägt das „systemische“ Etikett. Es herrscht eine *neue Betriebsamkeit* mit neuerdings globalen und virtuellen Entgrenzungen des Betriebes. Dort werden neue *Spiele* gespielt und es etabliert sich eine neue *Form der Kultur* in diesen Unternehmen. Spielmacher ist das *Management*, das auf unsicherer gewordenen organisationalem Terrain operiert.

Dies sind die Themen des ersten Textteils über die „Betriebe“, der die Funktion hat, *schlaglichtartig die Kontextdynamiken* und damit auch *das Gelände, in dem sich „lernende Systeme“ bewegen, zu markieren*. Insofern ist dieser Teil ein selektiver und vereinfachender Überblick – sprachlich zum Teil pointierend und essayistisch aufbereitet.

(2) Die im ersten Teil skizzierten Veränderungen korrespondieren heute oft mit *Formen des Lernens*. Das – „Lernen“ – ist der Fokus des zweiten Teils dieser Arbeit. Zugleich ist dies, also der Zusammenhang von Lernprozessen „bei laufendem Betrieb“ und Veränderungen in den Systemen des Betriebes, das Zentralthema der gesamten Schrift. „Lernen“ ist die zentrale semantische Bezugskategorie in diesem Text, die in diesem zweiten Teil zunächst theoretisch und konzeptionell mit der Perspektive des „Oszillierens“ aufgeblättert und mit einem Blick auf *veränderte Kompetenzen* unter den derzeitigen Veränderungsbedingungen weiterentwickelt wird. Anschließend wird von *lernenden Organisationen*, ihren Schwierigkeiten und möglichen Konzepten auf dem Weg zu „lernenden Systemen“ die Rede sein und dann von dem, was heute in den Großbetrieben nachhaltig und meist sehr problembehaftet versucht wird: Wissensmanagement. Dabei werden Konzeptlinien eines

*systemischen Wissensmanagements* aufgezeichnet. Mehr Management heißt heute mit dem Fokus des Lernens oft: *Kompetenzmanagement* – diesem Thema gilt der abschließende Text im zweiten Teil.

Weil das alles aber eben nicht so eindeutig daherkommt, wie es dieser Orientierungsrahmen womöglich anfangs erwarten lässt, ist gelegentlich der *Wechsel der Diskursart* ein hilfreicher Reflexionsimpuls. Ich begeben mich deshalb unterwegs gelegentlich in sogenannte „Ausschweifungen“. Unter dieser Überschrift finden sich - über die gesamte Arbeit verteilte - eher *zuspitzende und pointierende Beiträge*. Diese dienen keineswegs diskreter Belehrung und guter Unterhaltung, sondern sie zeigen jeweils etwas über „andere Seiten“ der Themen oder ihrer Vorder- und Hintergründe. Erkenntnistheoretisch begründet folgt die Kombination wissenschaftlich „strenger“ Texte mit den „Ausschweifungen“ der Auffassung, die Gregory Bateson bezogen auf das Verhältnis von lockerem und strengem Denken vertritt: „Nach meiner Ansicht kommen die Fortschritte im wissenschaftlichen Denken von einer *Verbindung lockeren und strengen Denkens*, und diese Kombination ist das wertvollste Werk der Wissenschaft.“ (Bateson 1992, S. 117)<sup>2</sup>

Solche - dem „lockeren Denken“ folgenden - Ausschweifungen stören die Durchgängigkeit der Argumentationslinie des Textes zu verschiedenen Themen: zum unter postmodernen Verhältnissen so strapazierten und gelegentlich aufgelösten „Subjekt“, zur immer größeren Landnahme unserer aller Lebens-Zeiten durch Lern-Zeiten: „Zeit zu Lernen?“, zum oft überstrapazierten Erlebnisaspekt des Lernens sowie zur Beschwörung der „Kundenorientierung“ im Lern-Feld.

Aber dann – einmal ausgeschweift - geht’s jeweils „streng“ weiter.

(3) *Systeme*: kaum eine Beobachtung in alltäglichen oder wissenschaftlichen Kommunikationen, die nicht zeigt, wie der Begriff in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten um sich greift. Die Betriebe sind davon nicht ausgenommen. Sie beginnen sich

---

<sup>2</sup> Einerseits wird in der klassischen Tradition wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung Wissen und „Bedeutung“ zugänglich gemacht, andererseits wird aber auch vermittelt, dass es sich hierbei lediglich um (mit einer bestimmten Beobachterposition) vereinfachende „Krücken“ der Rationalität handelt, deren Ergebnisse womöglich mehr oder weniger anschlussfähig sind, die aber dennoch *keine Erkenntnissicherheit* vermitteln. Insofern oszillieren die in diesem Text angestellten Überlegungen zwischen Wissen und Nichtwissen – sie können Orientierung vermitteln, aber diese wird zugleich – mit anderen Unterscheidungen – auch wieder fragwürdig. Der Text führt insofern einige seiner eigenen „blinden“ Flecke mit.

Vgl. in diesem Zusammenhang vertiefend das folgende Kapitel über „erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Anschlüsse und Verortungen“.

mittels des Systembegriffes in ihrer Komplexität und Differenziertheit, in ihren Codes, Rationalitäten und Sprachspielen zu begreifen. Dabei wird auch deutlich, dass die Betriebe ihre *Reichweite ausdehnen*. Sie entdecken sich und ihre Umwelt als „Systeme“. Sie verändern ihre Referenzbezüge: es geht nicht mehr um ein hierarchisches „oben-unten“, sondern um ein auf das System und seine relevanten Umwelten (z.B. Kunden, Konkurrenten) gerichtetes „innen-aussen“. Dies versuchen sie in ihre systemischen Rationalisierungsbemühungen zu integrieren. Der dritte Teil ist diesen Beobachtungen gewidmet. Dabei sind auch *Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung komplexer Systeme* ein wesentliches Reflexionsthema. Der theoretische und praktisch-gestalterische Weg führt dabei zur Perspektive „lernender Systeme“, die hier skizziert wird. Dazu werden verschiedene *Lernformen in Betrieben*, die „Systeme lernen“, entwickelt und anhand konkreter praktischer Anwendungsbeispiele insbesondere auf ihre Lernmöglichkeiten hin reflektiert: die seminaristische Lernform des „MELP (Mehr-Ebenen-Lernen-in-Planspielen)“, die Unternehmenstheater-Variante der „Themenorientierten Improvisation“ (TOI), „beraterische Formen des Lernens“, „Netzwerke für lernende Systeme“ sowie abschließend – als „verwirrende Aussicht“ - das Konzept des „Irritationslernen“. Theorie wird hier aus der Praxis gewonnen, bzw. diese wird an ihr gemessen – ganz im Sinne einer „reflektierten Praxis“ (Schön 1983 und 1987, Altrichter u.a. 1997) und in der Tradition der Aktionsforschung (Lewin 1963, Argyris 1997). Dabei wird neben der konzeptionellen Darstellung und deren Reflexion mit dem Fokus des zuvor im zweiten Textteil entworfenen Konzeptes „Lernen als Oszillieren“ immer auch gefragt, was diese Formen für die Idee lernender Systeme leisten können: „Lernen bei laufendem Betrieb“ – so die Kurzformel.

Abschließend erfolgt die „Ergebnissicherung“. Dazu – und auch: darüber hinaus - schweift der pädagogische Beobachterblick in die Zukunft. Es wird darüber spekuliert, wie vor dem Hintergrund des Ertrages dieser Untersuchung die Zukunft „lernender Systeme“ im Modernisierungsvibrieren aussehen könnte. Dazu werden Deutungs- und Antwortperspektiven, die sich aus den Beobachtungen des Textes ableiten lassen, zur erkenntnisleitenden Fragestellung formuliert, wie sich Unternehmen durch Lernen verändern (können). In diesem Zusammenhang wird letztlich die Denkfigur einer „Logistik der Übergänge“ auf dem Weg zur „verrückten Organisation“ entworfen. Abschließend wird das im Folgenden vorgestellte und in der Arbeit weiterentwickelte Ausgangsmodell um das Prinzip der „kreativen Zirkularität“ erweitert – womit ein Reflexionsrahmen für „lernende Systeme“ markiert ist.

Die gesamte Schrift ist zudem *inhaltlich auf drei relevanten Ebenen* für die Idee „lernender Systeme“ angelegt:

❖ **Makroebene: Steuerungs-Settings**

Dies ist die Ebene der Strategien und Konzepte zur Steuerung des Gesamtsystems. Hier sind z.B. Konzepte „lernender Organisationen“ oder wie hier: „lernender Systeme“ verortet. Aber natürlich sind auch anders justierte, umfassend steuerungsrelevante konzeptionelle Entscheidungen hier aufgehoben, z.B. Führungs- und Management-Konzepte oder Konzepte zur Verflachung von Hierarchien, zur netzwerkförmigen oder virtuellen Organisationsform des Unternehmens usw.

❖ **Mesoebene: Interventions-Settings**

Diese Ebene markiert die Konzeption von Interventions-Settings bezüglich bestimmter Formen, die es ermöglichen, gezielt und geplant zu intervenieren. Hier wird also im Rahmen der bereits entschiedenen Steuerungs-Settings der Rahmen für die Interventionen auf der Mikroebene konstruiert. Bezogen auf den hier angelegten Fokus des Lernens sind dies beispielsweise didaktische Konzepte für die zu initiiierenden Lernprozesse, also z.B. Planungen für Seminarkonzepte oder für Konzepte, um Lernprozesse mit der Arbeit zu koppeln.

❖ **Mikroebene: Interventionen**

Hier geht es um die unmittelbare Intervention in das jeweils im Fokus stehende System, also z.B. im Rahmen des Berater- oder LeiterInnenhandelns in einer Gruppencoachingsitzung.

Diese drei Ebenen stehen miteinander in verschränkter Beziehung bzw. sind auch miteinander gekoppelt - so ist das Steuerungs-Setting für ein „lernendes System“ ohne die Konkretisierung in gezielter Interventionsplanung, z.B. für beratungsgestützte Lernkonzepte, nicht zu denken. „Lebendig“ wird das „lernende System“ indes erst dadurch, dass auf der Mikroebene interveniert wird, z.B. durch irritierende Interventionen in unterschiedlichen Lernkontexten. Die entstehenden Resonanzen sind dann auf Meso- und Makroebene rückzukoppeln, um zu systemadäquaten, d.h. der Autopoiesis des Systems entsprechenden und brauchbaren Strategien, Konzepten und Interventionen kommen zu können.

Zudem wird der Betrieb als „lernendes System“ in diesem Text durch die Verschränktheit bzw. die *Koppelung des Lernens von Personen, Kommunikationssystemen und des organisationalen Systems* markiert – jeweils im Sinne der neueren Systemtheorien verstanden als *operationale geschlossene Systeme*, die miteinander gekoppelt sind.

Diese beiden 3-Ebenen-Differenzierungen lassen sich im folgenden, grundlegenden Modell zusammenführen, in das sich die Ausführungen des Textes einordnen lassen – was in der Grafik jeweils *beispielhaft* mit Themen aus dieser Arbeit angedeutet ist:

<b>Makroebene</b>	z.B. Kompetenzmanagement	z.B. Wissensmanagement	z.B. Lernende Organisation
<b>Mesoebene</b>	z.B. Konzept „MELP“ (Mehr- Ebenen-Lernen in Planspielen)	z.B. Konzept „Themenorientierte Improvisation“	z.B. Konzept „Systemische Organisationsberatung“
<b>Mikroebene</b>	z.B. Irritierende Fragen	z.B. Gruppendynamische Leitungs- Interventionen in Teams	z.B. „Harte Schnitte“
	<b>Personen</b>	<b>Kommunikationssysteme</b>	<b>Organisationales System</b>

Grafik: Ausgangsmodell für „lernende Systeme“

Mit diesem Ausgangsmodell können Konzeptionen für „lernende Systeme“ beobachtet, reflektiert, geplant und strukturiert werden. Insofern kann auch dieser Text mit diesem Modell beobachtet und von Leserin und Leser strukturiert werden. Ich selbst habe mich nicht systematisch durch dieses Modell „hindurchgearbeitet“, sondern mich, indem ich in den folgenden Texten *Elemente, Ereignisse, Relationen und Grenzen eines möglichen „lernenden Systems“* bearbeitet habe, vielmehr innerhalb dieses Modells „bewegt“. Ich habe damit das getan, was die Dynamik und Lebendigkeit eines „lernenden System“ – und dadurch auch dessen Lernen! - ebenfalls auszeichnen würde.

\*

Diese Schrift ist als *eigenständige wissenschaftliche Arbeit konzipiert und entwickelt* worden. Ich habe dazu auf Teile bestehender Texte (u.a. aus Orthey 1999 und Geißler/Orthey 1998) zurückgegriffen und sie mit dem oben skizzierten Fokus und einer Idee – „betriebe lernen systeme“ – *weiterentwickelt*, integriert und mit den neu für dieses Denkprojekt entstandenen Texten kombiniert. Eingangs der jeweiligen Passagen weise ich auf die weiterentwickelten Textgrundlagen hin.<sup>3</sup>

Ich habe zudem Wiederholungen zugelassen. Dies liegt daran, dass es sich um im Laufe des Forschungsprozesses eigenständig konzipierte Texte handelt, die auch jenseits der hier

---

<sup>3</sup> Bei Texten mit Co-Autorenschaft wurden nur diejenigen Teile übernommen, die auf meine Urheberschaft zurückgehen.

angelegten Gesamtargumentation einer Idee „lernender Systeme“ *für sich stehend verständlich bleiben* sollen.<sup>4</sup>

Um Orientierung und Anschlussfähigkeit zu unterstützen, ist eingangs der einzelnen Kapitel zunächst deren Struktur vorangestellt.

### **Potenzielle Zielgruppen des Textes, Theorie-Praxis-Verhältnis**

Diese Arbeit wurde als Habilitationsschrift verfasst. Darüber hinaus habe ich – vor und während des Schreibens - dennoch an *potenzielle Zielgruppen* für diese Texte gedacht, um mich an deren möglichen Realitätskonstruktionen zu orientieren, also letztlich: um durch die Einblendung möglicher Unterscheidungen von Beobachtern meines Gegenstandsbereiches diesen Gegenstandsbereich nicht aus den Augen und aus dem Sinn zu verlieren. Die Arbeit wurde insofern auch im Hinblick auf diejenigen geschrieben, die sich forschend, agierend, reflektierend oder lernend mit den Betrieben und ihren Lern- und Veränderungsdynamiken beschäftigen. Das sind Kolleginnen und Kollegen an Universitäten, die sich in betriebspädagogischer oder auch betriebswirtschaftlicher Perspektive mit betrieblichen Lernprozessen beschäftigen. Es sind aber auch diejenigen Menschen in den Betrieben, die daran interessiert sind, etwas über ihre eigenen Aktivitäten in dieser unübersichtlichen und mehrdeutigen Situation zu erfahren, die sich also reflexiv auf betriebliche „Realitäten“ einlassen wollen. Und es sind diejenigen außerhalb der Betriebe, die sich mit den Betrieben beschäftigen bzw., die die Betriebe beschäftigen, die Beraterinnen und Supervisoren, die Organisationsentwickler und Coaches, also jene Menschen, die sich dafür bezahlen lassen, dass sie aus der Distanz der außenstehenden BeobachterInnen die Unternehmen dadurch irritieren, dass sie deren blinden Flecken auf die Schliche kommen und ihnen so neue Handlungsperspektiven eröffnen. Ich habe diesen Text auch im Hinblick auf diejenigen Studierenden geschrieben, die sich als angehende Berufs- und Betriebspädagogen oder ErwachsenenbildnerInnen mit diesen Themen beschäftigen wollen. Der Text ist deshalb ein Vademecum für alle diejenigen, die an betrieblichen Veränderungs- und Lernprozessen Interesse haben - theoretisches oder praktisches.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Falls es aus meiner Sicht wichtige Anchlüsse, Zusammenhänge, Bezüge gibt, bzw. an anderen Stellen bestimmte Aspekte vertieft behandelt werden, habe ich dies durch Verweise deutlich gemacht.

<sup>5</sup> Ich habe es nicht beim Denken an diese potenzielle Zielgruppe belassen. Ich habe Aspekte dieses Textes auch immer wieder mit KollegInnen aus den Unternehmen, mit BeraterkollegInnen sowie immer wieder auch mit forschenden Menschen und mit Studierenden diskutiert und besprochen. Bei Ihnen allen bedanke ich mich sehr herzlich! Allen voran bei Astrid Orthey, meiner Ehefrau, die mich mal mit theoretischem, mal mit praktischem Interesse mit sehr nützlichen (supervisorischen) Fragen versorgt hat, dann bei meinen NetzwerkcollegInnen von

Der Text ist damit – als Aktionsforschungsergebnis - auch ein Leitfaden für die Praxis, der sich der Theorie nicht verstellt - im Gegenteil: die Praxis wird theoretisch hinterlegt und begründet. Das ist gelegentlich unpraktisch, nichtsdestoweniger notwendig, um sich der Grundlagen des Operierens unter komplexen Systembedingungen zu vergewissern. Andererseits ist die Praxis betrieblichen Lernens auch theoretisch interessant, z.B. im Hinblick auf eine betriebliche Lern-System-Theorie. Diese Praxis, die in dieser Arbeit unterwegs immer mit eingeblendet wird, ist hier insbesondere meinen praktischen Erfahrungen in betrieblichen Lern- und Beratungskontexten entlehnt. Dabei werden Konzepte und unterschiedliche Materialien aus der Praxis des Lernens in Unternehmen genutzt, um sie theoretisch im Hinblick auf „lernende Systeme“ zu reflektieren.

Diese Theorie hat in diesem Zusammenhang die Funktionen,

- Praxis zu beschreiben und zu rekonstruieren,
- im Sinne der Komplexitätsreduktion Orientierungshilfen zu geben und „Denken und Handeln fokussieren zu helfen“,
- dabei Anregungen zu geben, um neue Aspekte und Sichtweisen zugänglich zu machen,
- der Praxis dazu zu verhelfen, sich selbst beobachten, reflektieren und auch in Frage stellen zu können und
- über das Verfügbarmachen sprachlicher Medien dazu beizutragen, Praxis zu vermitteln, zu erklären und zu diskutieren, um Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten verschiedener Praktiken identifizieren zu können und: um zu lernen.

(Manteufel/Schiepek 1998, S, 33)

Diese Funktionen von Theorie korrespondieren mit der gewählten *Aktionsforschungsmethode* der „*Beobachtungen reflektierter Praxis*“, die sich auf der Basis der Kybernetik zweiter Ordnung als *zirkulärer Prozess von Aktion, Beobachten, reflexiven Deutungen (Beobachten des Beobachtens) und Texterstellung* darstellen lässt.<sup>6</sup>

---

SoVal, Netzwerk für Beratung, Lernen und Entwicklung, deren wissenschaftliche und praktische Ressourcen ich im Rahmen von Schreib-, Beratungs- und Netzwerkstätten und insbesondere in der Intervision stark (aus-) genutzt habe, sowie bei den Studierenden der Hochschule für Philosophie in München, die in meiner Veranstaltung „Lernen bei laufendem Betrieb“ mit mir gemeinsam vieles befragt und hin- und hergewendet haben und die insofern einen großen Anteil an der Fortentwicklung dieses Denkprojektes über viele Jahre haben.

<sup>6</sup> Vgl. zur differenzierteren Darstellung und Begründung hierzu das folgende Kapitel über erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Anschlüsse.

Die daraus entstandene Schrift ist insofern in ihrer Forschungsperspektive in einem *Theorie-Praxis-Verständnis* geerdet, das sich im Anschluss an das Konzept des „reflective practitioners“ von Donald A. Schön (1983) beschreiben lässt. Peter Baumgartner und Heike Welte (Baumgartner/Welte 2002, S. 11) unterscheiden dieses Modell (im Hinblick auf die Ausgestaltung der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik) von traditionellen Handlungsmodellen in zweierlei Hinsicht:

- „Einerseits widersetzt es sich dem traditionellen (universitären) Modell einer technischen Rationalität von „zuerst Theorie, danach Handeln“,
- andererseits unterscheidet es sich aber auch vom Modell eines nicht reflektierenden, bewusstlosen Pragmatismus („nur die Praxis zählt“), indem es ständig zwischen Theorie und Praxis oszilliert. ...“

Dieses „Oszillieren“ – charmant auch durch die Anschlussfähigkeit an die Sprachlichkeit in diesem Text - ist grundlegend für das in den folgenden forschenden Zugängen aktualisierte Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

### **Einordnung der Arbeit und der Forschungsperspektive**

Der Text ist von der Ambition her ein *interdisziplinär und auf Perspektivenvielfalt angelegter Reflexionsversuch*. Dieser bezieht sich auf Aspekte betrieblicher Veränderungsdynamiken, auf die Funktion des Lernens für diese und auf ein Systemverständnis, das beides integriert. Der Ansatz dieser Arbeit unterscheidet sich insofern von solchen, die versuchen, Lernprozesse im Betrieb unter *einem* bestimmten Label (z.B. „lernende Organisation“) zu rekonstruieren. Statt auf eine Zentralperspektive der (Re-) Konstruktion zu setzen, wird hier versucht, mit der Folie des „Lernens“ verschiedene *Aspekte und Konstellationen, die das betriebliche Geschehen und seine Ordnung hervorbringen* darzustellen und zu reflektieren.<sup>7</sup> Insofern wird sich die Arbeit disziplinärer Schubladisierung verweigern. Denn angesichts entgrenzter Realitätswahrnehmungen ist diese Schrift *auch* eine pädagogische, *auch* eine ökonomische, *auch* eine organisationspsychologische, *auch* eine soziologische und manchmal auch - poststrukturalistisch gewendet - *nichts von alledem*. Aber sie ist es eben nicht jeweils „nur“. Es wird versucht, aus einem *Denken in Differenzen* und unterschiedlichen Bezügen den Gegenstandsbereich betriebe - lernen - systeme zu erschließen. „Differenzen bilden“ ist

---

<sup>7</sup> Ein vergleichbarer Ansatz findet sich im Hinblick auf die Rekonstruktion von Konstellationen der Gesellschaft im kürzlich erschienen „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004), in dem Konturen der Gegenwart anhand von Stichworten aktueller „Regierungskünste“ (Foucault) erschlossen werden.

eine grundlegende Perspektive für diesen Text, die nicht aus dem Hang zu einer heiteren Geschwätzigkeit des Verschiedenen entsteht, sondern aus „postmodern“ begründeten Zugängen, wie ich sie in meiner Arbeit „Zeit der Modernisierung“ entwickelt und begründet habe (Orthey 1999, CD-ROM: Suchen und Finden.doc, Postmoderne.doc, Modernisierung.doc). Für die Felder des „Lernens“ und insbesondere der „Unternehmen“ gewinnt dieser Zugang auch deshalb an Charme, weil diese ebenfalls durch ein „Spiel von Differenzen“ (Derrida) gekennzeichnet sind, das sich aus unterschiedlichen, zum Teil auch widersprüchlichen Denk- und Theorietraditionen, Erkenntnisinteressen und Trends ergibt. Als „Spiel von Differenzen“ - so ist der Text geschrieben und so kann er auch gelesen werden.

Ob das der „Realität“ oder dem, was wir dafür halten, nahe kommt?

Ich weiß es nicht. Weiterführender - auch im Hinblick auf mein Thema - finde ich die (nicht gerade neue) Frage, was „Realität“ „ist“. Konstruktivistisch gesehen existiert sie jeweils nur als Beobachtungsergebnis für jeweils besondere Beobachter, die mit bestimmten Unterscheidungen beobachten. Deshalb ist der Begriff für mich auch einer, der immer nur in Anführungszeichen geschrieben werden kann. Und selbst diese hier vertretene Sichtweise auf „Realität“ ist „nur“ eine Konstruktion von „Realität“ - auch andere sind möglich. Daher ist es für mich spannend, inwiefern meine Sicht der „Realitäten“ der hier bearbeiteten Themen für die Realitätskonstruktionen der LeserInnen anschlussfähig ist. Wenn es Abweichungen der Realitätswahrnehmungen gibt, dann ist das für Autor wie für LeserInnen ein Glücksfall. Denn „Realität“ zeigt sich immer an irgendeinem *Widerstand*, an einer Abweichung, die stört. Wenn man nicht durchkommt mit dem, was man denkt, fühlt und meint, dann ist das ein Indikator für „Realität“. Ein System spürt damit „Realität“ in sich selbst. Auf dieses Spüren hin ist dieser Text konzipiert – wohl wissend, dass alle Anstrengungen, das Gegenteil zu tun, nämlich ganz bestimmte Interpretationen bei den LeserInnen wahrscheinlich zu machen, ein hoffnungsloses gleichwie unangemessenes Unterfangen wäre. Deshalb doch lieber das, was sowieso geschieht – die Entstehung neuer, von mir nicht intendierter Sinnverbindungen – unterstützen.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Daraus entsteht der Antrieb für wissenschaftliche Folgekommunikationen. Vgl. differenzierter zur hier gezeichneten Dynamik wissenschaftlicher „Realität“ Luhmann (1992a). „Die Wissenschaft hat ihre eigene Autopoiesis bemerkt – wenngleich nicht begrüßt.“ (ebd., S. 283)

**Der postmoderne Forscher**

„Dem postmodernen Forscher (...) ist gelegentlich Unernsthaftigkeit vorgeworfen worden: Liegt ihm noch etwas an seinem Standpunkt? Nimmt er sich und seine Forschung noch ernst? Spielt er nicht nur mehr? In solchen Fragen wird Spiel mehr als Versteckspiel denn als Experimentieren oder Hinzugewinnen von neuen Erfahrungen durch spielerisches Erproben und Kombinieren verstanden. Und es werden Spiel und Ernst, Skepsis und Engagement, Distanzierung und Involvierung, ‚advocacy‘ und ‚inquiry‘ als einander ausschließende Gegenstände angenommen. Die Botschaft der wissenschaftstheoretischen Überlegungen hatte jedoch gerade sein sollen, dass diese gegensätzlichen Haltungen *beide* in der Forschung auftauchen müssen. Sie tun dies nicht gleichzeitig, aber doch in längeren Handlungszügen *aufeinander bezogen*. Wer nur ernst ist, ohne manchmal seinen Standpunkt unernt zu nehmen, kann nicht ernst genommen werden (aber auch nicht unernt).“

Soweit Herbert Altrichter in einem Exkurs über den postmodernen Forscher in seinem Buch „Ist das noch Wissenschaft?“ (Altrichter 1990, S. 152)

Man/frau erkennt (lernt?) – so die pädagogische Hoffnung des Autors - bei diesen „Beobachtungen reflektierter Praxis“ etwas darüber, wie Unternehmen sich durch Lernen, bzw. über die Einredungen, zu lernen, verändern. „Beobachtungen reflektierter Praxis“ meint hier im Sinne von Aktionsforschung: Das, was ich in meiner Arbeit mit, in und über Betriebe beobachtet habe, das habe ich in dieser Schrift reflektierend mit verarbeitet - anderes nicht, denn auch ich habe, wie die Betriebe, die sich als lernend beobachten, „blinde Flecke“. Da, wo ich gerade sehe, da eben bin ich bezüglich meines eigenen Sehens blind. Ich sehe nicht, wie ich selbst sehe. Meiner eigenen Blindheit gewiss, habe ich diesen Text geschrieben. Ich habe ihn als „Forscher“ verfasst, der mit reflexiver Distanz nach innen und außen „beobachtet“ – bezogen auf den Gegenstandsbereich und bezogen auf mich selbst und meine Arbeit: „Gegenstandsbeobachtung im Spiegel der Selbstbeobachtung“, wie dies Dirk Baecker auf die Frage nach den „Waffen“ des Forschers genannt hat. Ich habe versucht, mich als ein solcher „Forscher“ so zu positionieren, dass ich „Dinge entdecken kann, die man unvorbereitet nicht entdecken kann“ (Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 83 und S. 74).

**Titel**

Für dieses Forschungsunternehmen zwischen Theorie und Praxis habe ich mich zu einem mehrdeutigen Titel verleiten lassen - das hat den Reiz der Spiegelung des Themas in der Form (wie das in einer gut gemachten Werbung auch der Fall ist). Und dies ist hier das Grundprinzip der Ästhetik dieses Textes: Wie kann man ein Buch über das Durcheinander

machen, ohne selber durcheinander zu sein bzw. die LeserInnen gelegentlich durcheinander zu bringen? Denn nur aus dem Eindruck des Durcheinander-Seins lässt sich das Durcheinander ordnen. *Unordnung ist Voraussetzung für Ordnung*, sonst funktioniert „Ordnung“ als Idee nicht. Insofern mache ich hier erst mal Unordnung, um dann - in guter Beratungstradition, Ordnungsangebote zu ermöglichen. betriebe lernen systeme. Das kann man/frau als Aneinanderreihung von Worten lesen. Insofern geht es in dieser Arbeit um „Betriebe“, um „Lernen“ und um „Systeme“. Man kann diese Worte aber auch sinnvoll als Satz lesen: Betriebe lernen Systeme. Das kommt der hier vertretenen Auffassung nahe, dass nämlich Betriebe lernen, sich als Systeme zu verstehen und dabei etwas über sich selbst lernen. Es ist aber auch möglich, diesen (wie bitte?) „Satz“: „betriebe lernen systeme“ einer gestörten Neu-Interpretation deutscher Grammatik zuzuschreiben. Als Satz gelesen, hat er etwas von einer postmodernen Sprache - der Sprecher hat die Rechtschreibreform missverstanden bzw. ein grammatikalisches Lerndefizit. Das ist störend. Und dieses Störende ist ein weiteres Prinzip dieses Buches. Damit - hoffe ich - nähert es sich dicht dem an, was wir gelegentlich als sogenannte „Realität“ beobachten - siehe oben. Diese „Realität“ jedenfalls erscheint heutzutage auch gestört. Das ist realistisch.

Deshalb handelt es sich nicht – jedenfalls nicht immer! - um einen schnellen und flotten Text, eher um einen umwegigen und umtriebigen. Das liegt an der „Anwendung“ von Denkfiguren und –ideen, die ich anderen Ortes bereits „angedacht“ habe. Teil von „Anwenden“ ist „Wenden“: so wird auch hier vieles hin- und hergewendet. „Die Anwendung ... ist der Raum, der *zwischen* dem Allgemeinen und dem Besonderen liegt, *zwischen* dem Vertrauten und dem Fremden, *zwischen* dem organisierten Raum und dem offenen Feld, *zwischen* Organisation und Desorganisation, *zwischen* Disziplinen und Fachgrenzen. Sie *begründet* weniger eine Theorie sondern charakterisiert eher einen „Denkstil“, für den ein „turning given into a question“ (Chia 1995: 597) charakterisierend ist.“ (Weiskopf 2003, S. 11/12)



## Erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Verortungen und Anschlüsse<sup>9</sup>

### Struktur

„Was ist der Fall?“ Die Geschichte

#### 1. Erkenntnistheoretische Verortung und Anschlüsse

- 1.1. Begriffe: Beobachtung, Beobachter und Beobachtung beobachtende Beobachter
- 1.2. Ebenen wissenschaftlicher Beobachtung

#### 2. (Inter-) Disziplinäre Verortung und Anschlüsse

- 2.1. Systemtheorie und systemisches Denken
- 2.2. Postmoderne und Poststrukturalismus
- 2.3. Anschlüsse zu erziehungswissenschaftliche Diskussionskontexten

#### 3. Zur Aktionsforschungsmethode der „Beobachtungen reflektierter Praxis“

Exkurs vor dem Beginn zur Positionierung des Forschers: „Suchen und Finden“

In der Einleitung zu dieser Arbeit wurde die Forschungsperspektive bereits angedeutet. Dabei habe wurde der Begriff des „Beobachters“ und der „Beobachtungen reflektierter Praxis“ verwendet.

Ich habe den folgenden Abschnitt den in dieser Arbeit beschriebenen „Beobachtungen reflektierter Praxis“ vorangestellt, um die von mir gewählte „Forschungsmethode“ (3.) auf der Basis ihrer erkenntnistheoretischen Hintergründe (1.) zu entwickeln und zu begründen. Dazu sind auch Orientierungen über (inter-) disziplinäre Verortungen und Anschlüsse (2.) notwendig.

Zuallererst aber folgt jetzt die Geschichte des ausgesandten Forschers.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Für diese „Verortungen und Anschlüsse“ wurden Teile aus folgenden Texten hinzugezogen und weiterentwickelt: Orthey (1999, CD-ROM: Systemtheoretisches Glossar.doc, Unterscheidungen.doc, Suchen und Finden.doc)

<sup>10</sup> Vgl. ausführlich zu den Funktionen des „Geschichtenerzählens“ im Rahmen des Kapitels „Irritationslernen“ (3.7.).

„Ich sehe Wissenschaft als eine Tätigkeit, einen bestimmten Bereich zu verstehen; Interdisziplinarität bedeutet das Verständnis zumindest eines zweiten solchen Bereichs; in der Transdisziplinarität jedoch ist der zu verstehende Bereich das Verstehen selbst; wir wollen Verstehen verstehen.

Mit diesem Schritt zur Reflexivität, Zirkularität, Selbstbezüglichkeit etc. betritt man den Bereich zweiter Ordnung wie „Bewusstsein“, „Zweck“, „Lernen“, „Sprache“ und den vieler anderer Begriffen, die sich auf sich selbst anwenden lassen.“

(Heinz von Foerster, zitiert nach Müller/Müller/Stadler 1997, S. 8).

### **„Was ist der Fall?“ Die Geschichte**

„Was ist der Fall? Und was steckt dahinter?“ So hatte Niklas Luhmann einst seine Abschiedsvorlesung überschrieben (Luhmann 1993b). Bevor ich mich der zweiten Frage widme, um deutlich zu machen, „was dahintersteckt“, möchte ich zunächst „den Fall“ beschreiben. In der Art etwa, wie ihn der vor Jahren ausgesandte Forscher schildern könnte, wenn er zurückkehrt und aufgefordert wird, seine Geschichte zu erzählen.

*Er sei damals – 1997 - von sich selbst losgeschickt worden, um die von ihm in einer großen Theoriearbeit entworfene Komplexität einer „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999) auf den betrieblichen Kontext zu übersetzen - und das in einer auch für diesen und den disziplinären Kontext anschlussfähigen Sprache. Unmittelbar nach dem Losziehen sei er jedoch zurückgepiffen worden, um den Forschungsauftrag einzugrenzen - angesichts seiner bekannten Neigung, im Feld sein Erkenntnisprojekt durch vielfältige Fundstücke immer weiter aufzublähen, aus heutiger Sicht eine durchaus verständliche Selbst-Begrenzung. Wieder entsandt, habe er sich auf die Suche begeben, um herauszufinden, ob es sich bei dem Konzept der „lernenden Organisation“ um „ein neues berufspädagogisches Paradigma“ handele. Derart eingeschränkt, habe er Forschungsfragen formuliert und ein Forschungsdesign entwickelt – und alsbald sein gesammeltes Material in ersten Artikeln verschriftlicht (z. B. Orthey 1997, 1998a, 1998b). Seine Arbeit sollte damals einen qualitativen empirischen Teil enthalten – er wollte Interviews mit betrieblichen ExpertInnen führen und hatte auch eine größere Fragebogenerhebung vorgesehen. Es wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, erste Interviews wurden geführt, das Projekt wurde in kollegialen Diskussionskontexten vorgestellt. Das Übliche eben. Dann geschah es dem Forscher, dass er das Thema auf der anderen Seite seiner professionellen Arbeit, der Weiterbildungs- und Beratungspraxis, wieder antraf. Einerseits begegnete er dem Terminus der „lernenden Organisation“ in fast allen Betrieben und Institutionen, in denen er als*

*Berater und Trainer arbeitete. Meist entpuppten sich diese Begegnungen als relativ oberflächlich. Mehr als das Etikett war oftmals nicht vorzufinden. Der Forscher sah erste Anschlüsse zu seinen Erkenntnissen über die Bedeutung der Sprachspielebene in sozialen Systemen, die er gelegentlich als „die Summe ihrer Einredungen“ bezeichnete. Andererseits traf er das Thema, dem er sich widmen wollte, im Kontext systemisch vorbestimmter Überlegungen von Organisationsberatern wieder an. Dort entdeckte er überraschenderweise viele – sehr praktische - Anschlüsse zu seinen eigenen systemtheoretischen Positionen. Er bemerkte lange nicht, dass er längst seine Fragestellung hinter sich gelassen hatte. Er hatte sich im Praxisfeld dafür begeistert, wie denn Umsetzungsperspektiven einer „lernenden Organisation“ denkbar und vielleicht auch realisierbar seien – ein nicht-triviales Steuerungsverständnis vorausgesetzt, das verstand sich schon damals. Das Interesse an der Paradigmenfrage bezogen auf die Berufspädagogik hatte er längst aus- bzw. jedenfalls vorläufig zurückgeblendet. Kein Wunder eigentlich, denn als systemischer Interventionist begab er sich ansonsten gerne und regelmäßig auf Umwege. So war es ihm zwar geläufig, über eine erste Anfangsfragestellung oder eine andere Limitierung einen (anderen) Zugang zu finden. Es hätte ihm jedoch auch klar sein müssen, dass sich häufig nach diesem ersten Zugang der systemische Kontext der ursprünglichen Frage als besonders relevant und auch als besonders interessant erweisen und sich darüber auch diese Fragestellung verändern kann. Oft erlebte er diesen Effekt in Coachingsituationen und insofern war ihm als Berater die Ressourcenhaftigkeit der Entdeckung des systemischen Feldes wichtig, führte sie doch meist zum „eigentlich“ interessanten Thema. So erging es ihm jetzt als Forscher selbst. Auf seine eigenen Irrwege aufmerksam geworden, folgte die Veränderung des Forschungsvorhabens. Er griff theoretische Überlegungen seiner Dissertation auf, insbesondere solche zum Steuerungsverständnis und zum Lernen und nahm sich vor, Möglichkeiten und Begrenzungen „lernender Systeme“ zwischen Theorie und Praxis zu beforschen - und sich erst dann möglicherweise der Paradigmenfrage zu widmen. Denn um diese sinnvoll zu bearbeiten, brauche es zunächst einmal eine Vorstellung möglicher Konzeptionalisierungen der Idee „Lernender Organisationen“ – und dieser Konzeptfrage wolle er sich notwendigerweise zuallererst widmen (was übrigens einer Entgrenzung der selbstgewählten Begrenzung gleichkam – aus heutiger Sicht, so gesteht er ein, ein reiflich raffinierter Umweg zurück zu den Wurzeln des ursprünglichen Anliegens). Damals nannte er das Projekt bereits „betriebe – lernen – systeme“ und es schwante ihm bald, welch weites Feld er sich damit eröffnet hatte. Er versuchte sich in Selbstberuhigung, wollte er doch mit seiner Arbeit lediglich das Feld anhand bestimmter relevanter Themen markieren. Er wollte thematische Fäden in die Theorie- und Praxislandschaft auswerfen,*

diese unter der sich entwickelnden Idee „lernender Systeme“ beleuchten und sie ganz zum Schluss – nach Rückkehr aus dem Feld – wieder zusammenziehen und daraus dann konzeptionell Schlüsse ziehen. In dieser Phase entstanden beispielsweise die Beiträge über „Wissensmanagement“ und über „Kompetenzen“.

Es folgte hier aber auch eine reflexive Schleife des Forschers bezogen auf seine eigenen Anteile an der Veränderung des Forschungsauftrages – durchaus schlüssig, wenn man sich der Kybernetik zweiter Ordnung verschrieben hat. Nichtsdestoweniger im Selbstbezug auch nicht ganz so einfach. Gut, dass er hier auf etablierte Strukturen (Supervision, Intervision) zurückgreifen konnte, in denen Reflexion möglich war (hier vermerkte er sich den Punkt des „Vorhaltens von Routinen für die Beobachtung 2. und 3. Ordnung“ für „lernende Systeme“). Und das Ergebnis? Na ja – er zögert bei der Antwort und erklärt sich dann: häufig genug habe er sich bislang als „Grenzgänger“ beobachtet und beobachtet gefühlt und war nun auch dort wieder gelandet: zwischen Vertrautheit und Fremdheit, an einem spannenden Ort, der Einblicke und Ausblicke, Reinschauen und Hinausschauen ermöglicht, an einem Ort, an dem Veränderungen oft zuallererst sichtbar werden, an der Grenze zwischen Theorie und Praxis. An dieser Grenze mache er sich ja übrigens auch ohne diesen ausgewiesenen Forschungsauftrag zu schaffen: als theoretisch fundierten Praktiker in seiner Funktion als Berater und Trainer in Profit- und Non-Profit-Organisationen beschäftige er sich meist damit, Personen, Kommunikationen oder auch dem Organisationssystem neue Perspektiven zugänglich zu machen, als praktisch geerdeter Theorieinteressierter verbringe er zudem viel Zeit mit Schreiben und der kommunikativen Überprüfung seiner Ideen mit Studierenden und KollegInnen. Grenzgängertum sei ihm also vertraut. Damals – so ergänzt er nicht ohne wissendes Schmunzeln - sei übrigens über mehrere Monate hinweg auch ein virtueller Dialog „über Grenzen“ mit der österreichischen Kollegin Brigitte Gütl entstanden, der kürzlich im Hinblick auf Bildungsmanagement aufgearbeitet und veröffentlicht worden sei. Aber der Forscher schweift jetzt, wie auch damals, vom Thema ab. Er gerät ins Erzählen. Dieses – immer wieder Abschweifen und Zurückkehren – wurde als ein zweites Muster der eigenen Anteile bei der Veränderung der Arbeit identifiziert und trotz der Risiken und Nebenwirkungen zur Forschungsressource erhoben. Und so schweifte er immer wieder ab von seinem Thema, was sich auch in der Zeitdimension auswirkte. Einerseits ermöglichte die lange Laufzeit des Projektes neue Zugänge dadurch, dass immer wieder neu Anschlussfähigkeit hergestellt werden musste, andererseits hat er dies auch als Belastung wahrgenommen – und ist sich heute nicht sicher, ob diese „Überlänge“ für sein Vorhaben förderlich oder hinderlich gewesen ist. Was ihm indes – gerade aus dem Feld zurückgekehrt - auffällt, ist, dass ihm eben

die Zeitdimension, mit der er sich anderen Orten ja ausführlich beschäftigt hatte und die nach Niklas Luhmann ja neben der Sach- und der Sozialdimension für die Ausdifferenzierung von Systemen bedeutungsvoll ist, in seiner abgeschlossenen Arbeit zu kurz gekommen ist (er vermerkt sich hier ein Folgeprojekt: „Zeitlichkeit und Systemzeiten in lernenden Systemen“). Das zeitintensive Abschweifen vom Forschungsgegenstand hat denselben aber auch bereichert. Und dies nicht nur durch unmittelbar anschlussfähige praktische Arbeiten, die konsequent in das Erkenntnisprojekt „lernender Systeme“ integriert wurden bzw. auch von dort ausgelöst wurden – wie z.B. die der eigenen Praxis entlehnten Teile über ein seminartistisches Kompetenzentwicklungskonzept für Führungskräfte, über die verschiedenen Arbeitsformen der Beratung bzw. über das Unternehmenstheater-Projekt „Themenorientierte Improvisation“. Dessen Verschriftlichung sei ein zweijähriges höchst ergiebiges „Krisenexperiment“ gewesen, wie er selbst zugibt, wobei es nicht ganz ohne Anstrengung gewesen sei, in einem AutorInnen-Kollektiv zu sechst ein Buch zu schreiben ... Auch andere Abschweifungen hatten zeitliche Auswirkungen und wurden produktiv: die Gründung eines BeraterInnen- und TrainerInnen-Netzwerkes führte zur theoretischen und praktischen Beschäftigung mit dem Netzwerkthema, wodurch das Forschungsvorhaben nicht nur inhaltlich im Text über Netzwerke profitierte. Es entstanden Kommunikations-Strukturen, wie Beratungs- und Schreibwerkstätten, die der Autor für sich und sein zunehmend unübersichtlicher werdendes Projekt – im Sinne der Komplexitätsreduzierung - zu nutzen wusste. Gerade zurückgekehrt aus dem Forschungsfeld, fällt ihm in diesem Zusammenhang ein zentraler inhaltlicher Impuls sogleich wieder ein: dieser geht zurück auf die „Forschungs-Netzwerk-Statt“ im Jahre 2000 in Strobl am Wolfgangsee im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung - einem Ort, der immer wieder für den Fortschritt des Forschers bedeutungsvoll war. Damals entstanden mit fünf NetzwerkerInnen zwei „Multiloge“ über „Lernen als Oszillieren“ – für den Forscher ein über 100-seitiger Fundus für die theoretischen und praktischen Facetten seines Themas. Parallel wurde mit diesem Fokus, nämlich: „Lernen als Oszillieren“ zu verstehen, in und um Innsbruck herum ein gemeinsamer Text mit der österreichischen Kollegin Brigitte Gütl entwickelt. Zu dieser Zeit startete auch die Tätigkeit als wissenschaftlicher Leiter des 2. Universitätslehrganges Bildungsmanagement in Nord- und Südtirol, dessen Konzept konsequent – jedenfalls galt das für das damalige Niveau an Klarheit – auf „Lernen als Oszillieren“ bezogen auf Personen und Gruppen angelegt und umgesetzt wurde. In diesem Rahmen entstand der Text und ein Buchprojekt über „Bildungsmanagement“. Dies erklärte der Forscher im Hinblick auf „lernende Systeme“ zu einer etablierten Routine auf der Mesoebene seines Modells und machte es für eine „Logistik der Übergänge“ zuständig.

Nichtsdestoweniger war diese Erfahrung mit dem „Lernen als Oszillieren“ manchmal auch irritierend. Dies – nämlich „Irritation“ – ist „natürlich“ für autopoetische Systeme die einzige Möglichkeit, um sie in ihren Selbststeuerungsmöglichkeiten „anzusteuern“. Dass aber auch diejenigen, die irritieren, zurückirritiert werden, um dann anfangen ... zu lernen? – das war dann doch gelegentlich höchst (und manchmal auch: zu) irritierend. Diese Selbsterfahrung führte den Forscher zu Fragen der Anschlussfähigkeit des Irritationsimpulses, der systemspezifisch zu denken ist und „nur“ von einem Beobachter projiziert wird. Diese Überlegungen korrespondierten mit den damals entstandenen Reflexionen im Hinblick auf „Irritationslernen“. Schon Jahre zuvor waren diese durch konstruktivistisch motivierte „Krisenexperimente“ (Geisslinger 1999) angestoßen worden, erhielten zwischenzeitlich Nahrung durch das Projekt „Switch“ (Mutz/Korfmacher 2000), das für die Arbeit mittels qualitativer Methoden ausgewertet wurde. Nun erhielt das „Irritationslernen“ neue Nahrung durch die Beschäftigung mit den neurophysiologischen Grundlagen des Lernens, wo der Forscher begeistert auf „oszillierende neuronale Netzwerke“ stieß. Zugegebenermaßen begeisterte ihn dabei auch, dass die Figur des „Oszillierens“, die er schon seit Mitte der 90-er Jahre genutzt hatte, mittlerweile in ganz unterschiedlichen Diskursen einen großen Zuspruch gefunden hatte.

Das „Irritationslernen“ erhielt weiterhin Nahrung durch die praktische supervisorische Arbeit in der Arbeitsform des Gruppencoaching, die zudem Anschlüsse für das Lernen aller drei - in seinem Konzept „lernender Systeme“ - relevanten Systemarten bereithielt: für personale, kommunikationsbezogene und organisationale Systeme.

Und so oszillierte der Forscher selbst zwischen Theorie und Praxis und häufig auch zwischen Stabilität und Irritation. Wer sich mit der Frage „lernender Systeme“ beschäftigt und dies mit systemtheoretischen Theoriegebäuden angeht, der trifft alsbald auf sehr grundsätzliche erkenntnistheoretische Fragen, die für die Idee von einiger Bedeutung sind. Er trifft auch interessante „Verbündete“ in ganz unterschiedlichen Disziplinen, z.B. im Bereich der systemischen Familientherapie. Und findet dann so bereichernde Figuren wie das „erweiterte Tetralema“ (Varga von Kibéd/Sparrer 2003), das noch einmal eine neue Qualität der Ideengenerierung zugänglich machte.

Nun - nach all den Erzählungen etwas genervt – gefragt, was er denn gemacht habe all' die Jahre und warum er es so gemacht habe, wie er es gemacht habe und sicherheitshalber darauf aufmerksam gemacht, jetzt bitte keine systemischen Ausflüchte hören zu wollen (hier schluckt der Befragte merklich), antwortet er letztlich: „Ich habe Aktionsforschung betrieben. Denn für mich soll im Lewinschen Sinne Handeln erforscht werden und die Forschung soll

*zugleich auch Handeln sein und Handeln bewirken. Ich habe beobachtet, beschrieben, erklärt, reflektiert und gehandelt, und dies wieder beobachtet als „reflektierte Praxis“ – mehr ist sowieso nicht möglich.“ Und er wendet sich ab, um dahin zurückzukehren, wo er gerade hergekommen ist.*

Was steckt dahinter?

## **1. Erkenntnistheoretische Verortung und Anschlüsse**

Eine grundlegende erkenntnistheoretische Position für das dieser Arbeit zu Grund liegende Forschungsverständnis, bezieht sich auf die *Kybernetik 2. Ordnung*. Heinz von Foerster, dem diese „Entdeckung“ maßgeblich zugerechnet wird, beschreibt sie selbst folgendermaßen: „Die Kybernetik erster Ordnung trennt Subjekt vom Objekt, sie verweist auf eine vermeintlich unabhängige Welt „da draußen“. Die Kybernetik zweiter Ordnung oder die Kybernetik der Kybernetik ist selbst zirkulär: Man lernt sich als einen Teil der Welt zu verstehen, die man beobachten will. Die gesamte Situation der Beschreibung rutscht in einen anderen Bereich, in dem man plötzlich für seine Beobachtungen die Verantwortung übernehmen muss.“ (v. Foerster 2001, S. 114/115)

Bevor also der aus dem Geschehen nicht wegzudenkende Beobachter als Forscher beginnt „zu beschreiben“, ist es erforderlich und notwendig, zunächst dessen Beobachterposition zu markieren, um einschätzen zu können, auf Basis welcher Unterscheidungen er seinen Gegenstand vermessen wird.

### **1.1. Begriffe: Beobachtung, Beobachter und Beobachtung beobachtende Beobachter<sup>11</sup>**

„Objektivität ist die Wahnvorstellung,  
dass Beobachtungen ohne Beobachter gemacht werden können.“

(Heinz von Foerster)

Da die Begriffe der „Beobachtung“ und des „Beobachters“ sowohl für diese erkenntnistheoretische Positionierung als auch für die gesamte Arbeit von zentraler Bedeutung sind, gilt ihnen ein erster Beobachterblick zur Begriffsklärung.

„Das Beobachten ist der operative Vollzug einer Unterscheidung durch Bezeichnung der einen (und nicht der anderen) Seite.“ (Luhmann 1992a, S. 84)

---

<sup>11</sup> Vgl. hierzu und zu weiteren hier nur angedeuteten systemtheoretischen Begriffen auch Orthey (1999, CD-ROM: Systemtheoretisches Glossar.doc)

Jedes *Beobachten* verwendet eine Unterscheidung und bezeichnet etwas durch sie Unterschiedenes. Jedes *Operieren mit einer Unterscheidung ist Beobachten*. Es ist ein Ereignis, das unabhängig vom Menschen ist und nur voraussetzt, dass es eine Unterscheidung benutzt. Das Beobachten bedingt also nicht unbedingt jemanden, der wie Old Shatterhand hinter einem Busch kauert und Indianer beobachtet, die auf dem Kriegspfad sind bzw. es erfordert auch nicht notwendigerweise einen Betriebspädagogen, der im Elfenbeinturm sitzt und Modernisierungsprozesse im Betrieb mit dem Fokus des „Lernens“ beobachtet. Auch ein Kühlschrank kann eine Unterscheidung machen zwischen zu hoher und zu tiefer Temperatur. Das Ereignis „Beobachtung“ bezeichnet „dies“, nicht „das“. Wirklichkeit wird entschieden, indem sie beobachtend unterschieden wird.

„Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.“ Das schreibt Beobachter Maturana (1985, S. 34f) und versteht Beobachter als „lebende Systeme“ mit einem selbstreferentiellen Interaktionsbereich, der aus der Zirkularität seiner Organisation entsteht.<sup>12</sup> Der Beobachter beobachtet gleichzeitig einen Gegenstand, den er untersucht und die Welt, in der sich dieser Gegenstand befindet (Umwelt des Gegenstandes). Ein Gegenstand wird dadurch zum Gegenstand für den Beobachter, dass er ihn beschreiben kann. „Beschreiben heißt, die tatsächlichen und möglichen Interaktionen und Relationen des Gegenstandes aufzählen.“ (Maturana 1985, S. 34) Dazu trifft der Beobachter *Unterscheidungen*. Sie bilden die Basis für Erkenntnisse. Insofern sind Erkenntnisse nicht unabhängig vom Beobachter möglich – oder: es gibt *keine beobachterunabhängige Institution der Erkenntnis*. Der Beobachter „erkennt“, er findet und „erfindet“ dabei, das was er findet. Aber er findet immer nur – so Fritz B. Simon in Anspielung auf einen bekannten Vorwurf an die Psychoanalyse – „die selbst versteckten Ostereier“ (Simon 2004, S. 52). Oder etwas seriöser mit Werner Heisenberg: „Die Vorstellung von der objektiven Realität der Elementarteilchen hat sich also in einer merkwürdigen Weise verflüchtigt, nicht in den Nebel irgendeiner neuen, unklaren oder noch unverständenen Wirklichkeitsvorstellung, sondern in die durchsichtige Klarheit einer Mathematik, die nicht mehr das Verhalten des Elementarteilchens, sondern unsere Kenntnis dieses Verhaltens darstellt.“ (Heisenberg 1973, S. 115)

---

<sup>12</sup> Insofern folgert Maturana an anderer Stelle, dass „Leben und Beobachten gleichbedeutend sind“ und begründet diese Auffassung mit der Annahme, justamente von einem Meteoriten in den Boden gerammt zu werden: „Damit kämen meine Reflexionen jäh zum Erliegen, und ich könnte mich nicht mehr als Beobachter über das Beobachten äußern, weil ich biologisch radikal verändert wäre.“ (Maturana 1994, S. 39)

Diese Beobachtung „erster Ordnung“ beschäftigt sich mit dem zu Beobachtenden – seinem Gegenstand. Was ist es? Was sind seine Elemente, Ereignisse, Eigenschaften, Relationen? Was zeichnet es aus? Wie „funktioniert“ es? Usw. Dazu trifft sie Unterscheidungen, die es erlauben ein Netzwerk weiterer Unterscheidungen aufzubauen. Das Beobachten kann etwas anderes beobachten, nicht sich selbst, nicht seine eigene Anfangsunterscheidung. Diese Anfangsunterscheidung ist ihr „blinder Fleck“. Wenn ich mich entscheide, auf der Basis der Anfangsunterscheidung „wahr/falsch“ zu beobachten, dann kann ich nicht beobachten, ob diese Unterscheidung wahr bzw. falsch ist. Wenn also keine Operation der Beobachtung sich selbst beobachten kann, dann braucht es, um zu sehen, was dieser Beobachter nicht sehen kann, eine spezielle Form der Beobachtung, die „Beobachtung zweiter Ordnung“. Das bedeutet, dass die Beobachtung des Beobachters, also die Beobachtung zweiter Ordnung, neue Unterscheidungen benötigt, sonst ist sie nicht möglich. Diese Unterscheidung kann sie ihrerseits nicht beobachten – sie benötigte dazu eine Beobachtung dritter Ordnung usw. Jedenfalls orientiert sich die Beobachtung zweiter Ordnung an der Leitfrage: „Wie wird beobachtet?“ Die Umstellung auf Beobachtung zweiter Ordnung ist eine jeweils zentrale Markierung im Hinblick auf mögliche Wachstums- und Veränderungsprozesse, denn sie erweitert die Reflexionshorizonte des Systems. Niklas Luhmann (1992b, S. 119ff) gibt ein Beispiel für die Umstellung der Beobachtung auf Beobachtung zweiter Ordnung, das besonders gut in eine Arbeit in einer erziehungswissenschaftlichen (Teil-) Disziplin passt: „Für das Erziehungssystem orientiert man sich am besten an der semantischen Erfindung des Kindes, wobei umstritten ist, wie weit sie noch dem 17. Jahrhundert oder erst dem 18. Jahrhundert zuzurechnen ist. Während vorher das Kind als Naturphänomen der Gattung Mensch, als noch kleiner, noch nicht fertiger Mensch gesehen wurde und Erziehung dessen Entwicklung zu begleiten, zu ergänzen oder auch Korruptionen zu verhüten hatte, wird jetzt das Beobachten des Kindes beobachtet, um daraus Schlüsse für eine kindgemäße Erziehung ableiten zu können.“

Die Beobachter zweiter Ordnung sind somit *Beobachtung beobachtende Beobachter*. Mit diesem Schritt öffnet sich notwendigerweise die Tür zu den epistemologischen Grundfragen, denn alsbald stellt sich die Frage, wie – auf Basis welcher Anfangsunterscheidungen – die beobachteten Beobachter zu ihrer „Erkenntnis“ über ihren Gegenstand kommen.

Wissenschaft besteht aus Beobachtungen zweiter Ordnung – das unterscheidet sie von „Praxis“ oder „Leben“. Damit – so Arno Schöppe (1995, S. 244) - „ist festgelegt, dass sie nicht Realität erhebt, sondern *Aussagen über Realität* trifft. Sie tut dies aber mittels eigener Beobachtung, d.h. mittels Ein- und Ausschließungen in ihrem eigenen Beobachtungsfeld.

Sie beobachtet, ohne den eigenen blinden Fleck sehen zu können. Der blinde Fleck gehört somit zu den Betriebsbedingungen von Wissenschaft.“

## 1.2. Ebenen wissenschaftlicher Beobachtung

„Einstein sowie andere Koryphäen erkannten, dass wissenschaftliche Theorien freie Erfindungen des menschlichen Geistes sind.

Kein Zweifel, ein Beobachter erfindet sie in seinem Erfahrungsbereich.

Allerdings staunte Einstein maßlos darüber, dass sich das Universum mit freien Erfindungen menschlichen Geistes treffend beschreiben lasse, obwohl daran wenig Überraschendes ist:

Man erklärt nämlich nicht *das* Universum oder *die* Realität, sondern lediglich die Kohärenz der eigenen Erfahrung.

Insofern führt Wissenschaft empirische Kohärenzen stets auf empirische Kohärenzen zurück.“

(Maturana 1985, S. 69)

Ich verstehe Wissenschaftsdisziplinen als wissenschaftliche „Beobachtungssysteme“ und unterscheide *unterschiedliche Beobachtungsebenen* (vgl. Orthey 1999, CD-ROM, Unterscheidungen.doc).

In der Differenzierung der Beobachtungsebenen nehme ich auf drei mögliche „Systemsichten“ Bezug.

Man kann sehen,

- „dass jemand etwas tut“ (Systemsicht 1. Ordnung),
- man kann sehen, „wie jemand etwas tut“ (Systemsicht 2. Ordnung)
- und man kann sehen, „wie jemand dazu kommt, wie er etwas tut (warum)“ (Systemsicht 3. Ordnung).

(Jonas 1994, S. 127/128)

Mit Bezug auf die Berufs- und Betriebspädagogik werden auf dieser Basis folgende Beobachtungsebenen differenziert:

- Die Ebene der einfachen Beobachtung
- Die Ebene der Beobachtung von Beobachtungen
- Die Ebene der Beobachtung beobachtenden Beobachtungen

Diese Differenzierung von Beobachtungsebenen der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung bietet Vorteile durch die Erhöhung des Abstraktionsniveaus und verfeinert die

Beobachtungsmöglichkeiten im Beobachtungssystem unter Einbeziehung seiner selbst. Die jeweiligen Beobachtungen richten sich auf die blinden Flecke, die Beobachterstandpunkte und verwendeten Unterscheidungen und ermöglichen dem Beobachtungssystem dadurch selbstbezügliche Beobachtungsmöglichkeiten. In diesem Beobachtungssystem gilt es solange weiterzuforschen, bis die Forschung selbst wieder unter ihren Gegenständen auftaucht.

Ich verdeutliche die einzelnen Ebenen im Folgenden jeweils kurz und skizzenhaft anhand von Beispielen des hier zu vermessenden Forschungsgegenstandes. Alle Ebenen der Beobachtung sind für die vorliegende Untersuchung im Hinblick auf „lernende Systeme“ relevant.<sup>13</sup>

Die Untersuchung - „betriebe – lernen – systeme“ - ist auf diese drei Ebenen hin angelegt.

#### Die Ebene der einfachen Beobachtung

Hier ist die Grundfrage der Beobachtung: *Was ist es?* Auf dieser Ebene werden konkrete Aktivitäten des Lernens im betrieblichen Kontext beobachtet, z.B. ein betriebliches Seminar zur Kompetenzentwicklung für Führungskräfte. Die Beobachtungen dieser Ebene zeichnen sich durch ihre *enge zeitliche Korrespondenz* mit der beobachteten Faktizität aus. Sie erbringen *Reflexionsleistungen im Hinblick auf die Konzeption und die methodisch-didaktische Gestaltung von betrieblichen Lernprozessen* bezogen auf die unterschiedlichen im Betrieb verschränkten Systemarten (Personen, soziale (Kommunikations-) Systeme und Organisation). Sie können unmittelbar in die „reflektierte Praxis“ rückgekoppelt werden und werden dort relevant zur Konstruktion „aktionsfähigen Wissens“.<sup>14</sup>

#### Die Ebene der Beobachtung von Beobachtungen

Die Grundfrage der Beobachtung ist hier: *Wie wird es beobachtet?* Hier werden die „einfachen Beobachtungen“, die auf die Faktizitäten von Lernprozessen im Betrieb gerichtet sind, beobachtet.<sup>15</sup> Es wird also z.B. beobachtet, wie Beratungskonzepte im Hinblick

---

<sup>13</sup> Dies ist zudem im doppelten Sinne zu verstehen. Relevant einerseits im Hinblick darauf, dass in dieser Untersuchung die Ebenen an unterschiedlichen Stellen im Hinblick auf die Untersuchung des Gegenstands zur Anwendung kommen. Relevant andererseits auch für den Gegenstand selbst insofern, als dass ein „lernendes System“ über entsprechende Mechanismen und Routinen der Beobachtung verfügen würde.

<sup>14</sup> Diese Begriffe werden im Abschnitt über die Aktionsforschungsmethode der „Beobachtungen reflektierter Praxis“ (3.) näher erläutert.

<sup>15</sup> Wie bei allen Formen der Beobachtung zweiter Ordnung ist es auch hier wichtig anzumerken, dass diejenigen, die da beobachtet werden (auf der Ebene einfacher Beobachtung), nichts daran hindert, ihrerseits diejenigen zu beobachten, die sie beobachten. Da durch wird die Beobachtung zu einem Beobachten des Beobachtetwerdens (vgl. Ludewig 1999, S. 334). Betriebliche Akteure reflektieren also möglicherweise ihr professionelles Handeln auch darauf, wie es auf der Ebene von wissenschaftlicher Forschung und Theorieentwicklung beobachtet wird. Insofern ist in die Beobachtung zweiter Ordnung auch einzurechnen, welche Auswirkungen dieser reflexive Umgang mit dem Beobachtetwerden auf die Beobachtung und die Gegenstände der Beobachtung hat.

betriebliches Lernen im systemischen Diskussionskontext beobachtet werden. D.h., es werden hier nicht die Beratungskonzepte selbst beobachtet, sondern die Beobachtungen der Beratungskonzepte. Die Beobachtungen dieser Ebene „kritisieren“ dabei nicht bloß die vorliegenden Beobachtungen, sie *fragen insbesondere nach deren Unterscheidungen und deren Leistungen als Beobachtung*, nach ihrer Rezeption in den beteiligten und „betroffenen“ Systemen, aber auch nach deren Wirkung im wissenschaftlichen Beobachtungssystem. Die einfache Beobachtung wird beobachtet, um sich ihrer Ent- und Unterscheidungen, also ihrer Grundlagen zu vergewissern. Damit richtet sich die Beobachtung zweiter Ordnung auch auf die „blinden Flecke“ der einfachen Beobachtung. Geht es bei der Beobachtung erster Ordnung um Veränderung (hier: durch begründetes Lernen im Betrieb), so geht es auf dieser Ebene um die *Steuerung von Veränderung* auf der Ebene von Theorien (hier: über Begründungen für das Lernen im Betrieb).

Damit sind diese Beobachtungen wirksam für die *Theoriebildung*, die sich unmittelbar auf die Beobachtungsgegenstände bezieht, also beispielsweise auf die theoretische Begründung der Didaktik von betrieblichen Lehr-/Lernprozessen. Die Beobachtungen dieser Ebene sind nicht unbedingt zeitlich eng mit der beobachteten Beobachtung gekoppelt. Eine zeitlich enge Koppelung ist beispielsweise in aktuellen disziplinären Diskursen, wie der Diskussion um „informelles Lernen“ oder um „Kompetenzentwicklung“ gegeben. Aber auch die Beobachtung von Beobachtungen z.B. der Entwicklungsgeschichte der Weiterbildung im Betrieb kann als solche (an sprachlich beschreibende Quellen gebundene) Beobachtung zweiter Ordnung gefasst werden und ist zeitlich von der ursprünglichen Beobachtung weiter abgekoppelt.

Auf dieser Ebene der Beobachtung findet vor allem *Modernisierungs-Reflexion* statt, weil die Leistungen der beobachteten Beobachtungen und ihrer Unterscheidungen, also ihrer Theorien für betriebliche Lernprozesse im Mittelpunkt stehen.

Die Beobachtungen dieser Ebene sind unmittelbar referenzfähig für das (Erkenntnis-) System (im Sinne von Theoriebildung), wirken aber über die entstehenden Theorien auch in die Gestaltung derjenigen betrieblichen Kontexte zurück, die der beobachteten Beobachtung zugrunde lagen. Die Beobachtung zweiter Ordnung *erbringt Reflexionsleistungen bezüglich der Theoriebildung im Hinblick auf die Nützlichkeit der Theorien des Erkenntnisystems für die betrieblichen Handlungssysteme*.

Diese Beobachtungen konstituieren innerdisziplinäre Pluralität.

---

Die Ebene der Beobachtungen der Beobachtung von Beobachtungen

Die Grundfrage auf dieser Ebene lautet: *Wie ist das Verstehen im Beobachtungssystem zu verstehen?* Auf dieser Ebene werden die Beobachtungen der einfachen Beobachtungen, also die der zweiten Ordnung beobachtet – sowie der gesamte Beobachtungsprozess, der hier differenziert wurde.<sup>16</sup>

Es wird die Theoriebildung bezogen auf ihren Gegenstand im betrieblichen Handlungssystem beobachtet, sondern im Hinblick auf das Erkenntnisssystem, das sie hervorbringt. Hier wird z.B. untersucht, was die „Karriere“ konstruktivistischer Lernkonzepte für die Erwachsenenbildungstheorie bzw. für die betriebspädagogische Theorie bedeutet, und was diese Karriere mit den Erkenntnisssystemen und ihren Verstehensversuchen und –möglichkeiten zu tun hat.

Auch diese Beobachtungen „kritisieren“ nicht nur die Beobachtungen von Beobachtung und sie suchen auch nicht bloß nach *metatheoretischen Modellen*. *Sie analysieren vielmehr die Unterscheidungen im Hinblick auf deren Leistungen für die Identität der Disziplin*. Sie beobachten die disziplinären Differenzen und analysieren, inwiefern diese Differenzen in ihrer disziplinären Verarbeitung Folgen für den differentiellen Aufbau von Identität der Disziplin haben. Sie fragen nach der Differenz von Einheit und Differenz und nach deren Leistungen für das Beobachtungssystem und seinen Möglichkeiten „Identität“ aufzubauen. *Die Reflexionsleistung bezieht sich damit auf das wissenschaftliche Erkenntnisssystem selbst und realisiert die Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des (Erkenntnis-) Systems - ein Beitrag zu einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Lenzen 1992)*. Die Beiträge sind dann metatheoretischer Art, wenn sie beispielsweise das Entstehen von Theorien zur „lernenden Organisation“ erklären bzw. prognostizieren. Sie widmen sich der Fragestellung, *wie das Verstehen des Beobachtungssystems zu verstehen ist* (vgl. von Foerster 1992).

Die Beobachtungen der Beobachtungen von Beobachtungen machen systeminterne Komplexität aber auch Selektionsmöglichkeiten für Komplexität zugänglich, also z.B. bezüglich der Auswahl von Beobachtungsunterscheidungen für die Beobachtungen erster und zweiter

---

<sup>16</sup> Dadurch, dass das gesamte Beobachtungsgeschehen hier in den Blick genommen wird (mit allen Schwierigkeiten, die das operativ und semantisch bedeutet) ist sichergestellt, dass es sich nicht bloß um eine Blaupause der Beobachtung von Beobachtungen handelt. Denn dann könnte dieses „System“ ja weiter gesteigert werden, mit dem Effekt, der von Karl Ludewig (1999, S. 331) benannten Schwänemetapher: „Der erste Schwan fliegt und genießt den Flug, der zweite Schwan fliegt dahinter und beobachtet den ersten, wie der seinen Flug genießt, und der dritte Schwan beobachtet den zweiten, wie der den ersten beobachtet, der seinen Flug genießt.“ Das wäre eine reine Einsinnigkeit des Beobachtungsvorgangs. Der dritte Beobachter soll indes – im Sinne der Schwänemetapher - nicht der dritte in der Reihe sein, sondern es würde eher einer sein, der den „zwei anderen entgegenfliegt, und von denen beobachtet werden, wie er ihnen entgegenfliegt. Auf diese Weise käme Gegensinnigkeit in die Metapher.“ (ebd.)

Ordnung (also dessen, was im System als Beobachtungsunterscheidung für sinn-voll gehalten werden kann). Diese Beobachtung *erbringt Reflexionsleistungen für die Funktions- und Reproduktionslogik des Beobachtungssystems*. Ihr *Modernisierungseffekt liegt auf der Ebene des Beobachtungssystems und seiner Differenzierungsmöglichkeiten* in der Sach-, der Sozial- und der Zeitdimension. Diese Beobachtungen ermöglichen die *Reflexion der innerdisziplinären Pluralität*.<sup>17</sup>

Die vorliegende Arbeit ist in ihren unterschiedlichen Teilen auf diese unterschiedliche Ebenen angelegt. Schwerpunkt der Abhandlung ist dabei die Beobachtung erster und zweiter Ordnung.

## 2. (Inter-) Disziplinäre Verortung und Anschlüsse

Um diese Forschungsarbeit in (inter-) disziplinären Kontexten verorten zu können, habe ich im Folgenden *einige relevante Anschlüsse* markiert. Diese sind auch im Hinblick auf das damit korrespondierende Verständnis von Forschung und auch für die gewählte Methode von Bedeutung.<sup>18</sup>

### 2.1. Systemtheorie und systemisches Denken

Die „Systemtheorie“ ist der erste „Anschluss“, der für diese Schrift relevant ist. Dieser Satz vermittelt womöglich, dass es so etwas wie „die Systemtheorie“ gibt. Indes stellt sich diese (auch) nicht als ein klar konturiertes und abgegrenztes Denkgebäude dar – dies wäre übrigens auch ein Widerspruch zu ihren Grundaussagen. Denn Systeme – auch „Erkenntnissysteme“ – „oszillieren“: das macht sowohl ihre Lebendigkeit aus, wie auch die Unmöglichkeit, sie

---

<sup>17</sup> Die innerhalb des beschriebenen Beobachtungssystems und insbesondere auf der Ebene der Beobachtung dritter Ordnung mögliche Erwartung und Leistung heißt „Theoriebildung“. Dass es sich dabei in der Konsequenz des Modells notwendigerweise um *paradoxe* Theoriebildung handeln muss, verdeutlicht Arno Schöppe (1995, S. 247): „Theorien konstruieren Differenzen selbst, mit denen sie die Welt beobachten. Sie basieren immer auf der Operation des Beobachtens (hier: nach den Regeln der Wissenschaft angeleitetes Beobachten). Sie wollen Aussagen über die Welt treffen. Beobachten heißt zwangsläufig: unterscheiden. Will man wissenschaftliche Theoriebildung wissenschaftlich beobachten, wie wir das tun, oder will man als Theoretiker seine eigene Theorie wissenschaftlich beobachten (reflektieren), so kann man dies nur innerhalb und unter Benutzung des Modus, den man beobachtet: der Kommunikation. D.h. man beobachtet und versteht Äußerungen mit wissenschaftlichem Informationsgehalt. Dies geschieht mittels Kommunikation, jedoch wird es nicht gelingen, sich kommunikativ außerhalb der Kommunikation zu postieren, mit dem Anspruch, aktuell zu kommunizieren. Wissenschaftliche Kommunikation als Ganzes, oder die eigene Theorie mittels des Repertoires der eigenen Theorie beschreiben zu wollen, heißt, das Eine (Einheit) von innerhalb des Systems zu beschreiben. Soll dies gelingen, so ist die Einheit aber bereits gespalten (Distinction). Über eine solche Einheit zu reden, ist also immer nur paradox möglich. Die Intention, das Ganze (Totalität) zu erfassen, erzeugt Zweiheit der Einheit in der Einheit.“

<sup>18</sup> Ich habe an dieser Stelle nur für mich und dieses Vorhaben zentrale Arbeiten benannt, um eine Verortung zu ermöglichen. Ich verzichte damit hier auf den Nachweis, welche Titel und Autoren ich kenne. Differenziertere Literaturangaben finden sich dann „unterwegs“ in den folgenden Kapiteln.

überzeitlich zu „erfassen“. Letztgenanntes impliziert ein verändertes Verständnis von Wirklichkeit. Und eben dies zeichnet systemtheoretisches Denken dafür aus, es im Hinblick auf solche Wirklichkeitskonstruktionen zu veranschlagen, die sich in ihren aktuellen Einredungen dadurch beschreiben und bezeichnen, dass sie *beständig auf ein verändertes Verständnis ihrer selbst verweisen* – wie das Betriebe aktuell oft tun. Der „Joker“ der Systemtheorie ist – wie Dirk Baecker in seinem Buch „Wozu Systeme?“ (Baecker 2002, S. 83) feststellt – das *Prinzip der Nichtlinearität*. Dies konfrontiert eine bereits bestehende Relation mit einer „parasitären Beziehung“. Insofern eignet sich die Systemtheorie gemeinsam mit ihrer Erkenntnislehre, dem Konstruktivismus, zur Beschreibung, Erklärung und Bewertung von solchen Phänomenen, die sich ebenfalls durch Nichtlinearität auszeichnen „wollen“ – und das mag ihre derzeitig starke Rezeption im betrieblichen Kontext mit begründen. Der Joker „Systemtheorie“ schafft insofern überraschende Möglichkeiten, selbst wenn das derart beschriebene und erklärte „System“ es sich bereits bequem gemacht hatte mit den bestehenden Verhältnissen – das ist übrigens auch der Mehrwert der Systemtheorie für die Betriebs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin. Der Joker schafft eine „neue Verzweigung“ (Baecker 2002, S. 84)!<sup>19</sup>

Relevante Denkansätze dessen, was da im systemtheoretischen „Kontext“ oszilliert, sind für diese Arbeit die Theorie sozialer Systeme, wie sie Niklas Luhmann in seinem verzweigten Theorie-Labyrinth angelegt hat (zentral: Luhmann 1993, 1997a), nebst deren auf Unternehmen bzw. die Organisation bezogenen Ausformulierungen und „Übersetzungen“ von Dirk Baecker und Helmut Willke (Baecker 1993, 1994, 1999, 2003, Willke 1991, 1994, 1995). Diese nehmen u.a. starken Bezug auf das Konzept der Autopoiesis der chilenischen Biologen Maturana (1985) und Varela (Maturana/Varela 1987) und werden in ihren zentralen Figuren und auf der erkenntnistheoretischen Ebene vom radikalen Konstruktivismus befruchtet (von Foerster 1981, von Glasersfeld 1997). Anschlüsse gibt es – insbesondere bezüglich des Lernens - zu Gregory Batesons Denkgebäude einer „Ökologie des Geistes“ (Bateson 1992) sowie – bezogen auf Interventionen auf der Mikroebene – zur systemischen Therapie (vgl. die Beiträge bei Kersting 1999, Simon/Simon 2000, Simon 2004) der sogenannten „Heidelberger Schule“, die sich durch eine Rezeption der Systemtheorien im Hinblick auf therapeutische Praxis besonders auszeichnet und die ihrerseits (u.a.) Bezug zur „Mailänder Schule“ hat (vgl. Selvini-Palazzoli u.a. 1977).

---

<sup>19</sup> In einer biografischen Perspektive hatte ich während meines Studiums erste relevante und prägende Berührungen mit systemischem Denken und den von daher möglichen „neuen Verzweigungen“. Die Wurzeln zu deren Reizen, denen ich immer noch folge, liegen bei Frederic Vester, der systemisches Denken damals nicht nur mir als Student sondern auch einem breiten Publikum nahe brachte (vgl. Vester 1980, 1983, 1984).

Diese und andere systemtheoretische Ansätze haben in den vergangenen Jahren ihre – oft auch pragmatisch motivierte – Verdichtung im „systemischen Denken“ gefunden, dem diese Arbeit zuzurechnen ist. Ich schließe mich hier dem Therapeuten Karl Ludewig an: „Systemisches Denken verstehe ich als allgemeine Denkmethode, die Grundfragen menschlicher und natürlicher Existenz zum Gegenstand macht. Im Hinblick auf das Problem des Erkennens stellt diese Denkweise den Beobachter bzw. das Beobachten an den Anfang jeder Weltbeschreibung.“ (Ludewig 1999, S. 39) Systemisches Denken beinhaltet somit die Aufgabe jeglicher Vorstellung von Objektivität zugunsten der Verantwortung des Beobachters und der Brauchbarkeit von Kommunikationen. Die hier anschlussfähige Form systemischen Denkens bezieht sich – über das von Ludewig Gesagte hinaus – auf *unterschiedliche Systemarten*. Im Fokus der Arbeit sind dies *personale Systeme, (soziale) Kommunikationssysteme und organisationale Systeme* in ihren jeweiligen Reproduktions- und Veränderungsdynamiken und insbesondere in ihrer Verschränktheit und Bedingtheit. Die spannende systemische Beobachter-Frage ist, „wie der Prozess, der Einheiten entstehen und stabil werden lässt, organisiert ist“ – so Fritz B. Simon in einem Interview mit Heinz Kersting (Kersting 1999, S. 116).

Der Systembegriff, wie er hier von mir verstanden wird, ist vor diesen Anschlüssen ein *perspektivischer Forschungsbegriff*, der in dieser Arbeit bezogen auf die Betriebe in Anschlag gebracht wird. Darüber, dass er angewendet und „gewendet“ wird, um etwas über deren Dynamik zwischen Ordnung und Unordnung, von Stabilität und Veränderung in Erfahrung zu bringen, wird er zugleich in seiner Brauchbarkeit überprüft und entwickelt. Seine Verwendung impliziert auch das, was er ausschließt. „System“ – das ist eine sich selbst schärfende sprachliche Kategorie für die Unterscheidung von Wirklichkeiten von Beobachtern. Insofern ist der Systembegriff sowohl in dieser Arbeit als auch in dem, was diese Arbeit in der Verschränkung unterschiedlicher „System-Arten“ beschreibt, nämlich „lernende Systeme“, eine Reflexionsperspektive im Hinblick auf das, was ist und das, was nicht ist.<sup>20</sup>

## 2.2. Postmoderne und Poststrukturalismus

Ich wurde in der Vorbereitung meiner Arbeit „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999) stark von der Lyotard’schen „Postmoderne“ (zentral: Lyotard 1993, vgl. auch Welsch 1987) geprägt. Hier liegt noch immer ein relevanter Anschluss für das dieser Schrift zu Grunde liegende Denken – übrigens auch bezogen auf die „Handhabung“ der Systemtheorie.

---

<sup>20</sup> Vgl. zum (begrifflichen) Verständnis dieser Ausführungen zu Beginn des 3. Teils das Kapitel über „Begriffe und Grundlagen“ (3.1.1.)

An anderer Stelle (Orthey 1999, Postmoderne.doc) habe ich ausführliche Überlegungen zu „Signaturen der Postmoderne“ u.a. wie folgt zusammenfassend formuliert – sie markieren die hier wichtigen Anschlüsse im Denken und Forschen:

- „Post-“ stellt ein *Problem-Präfix* dar, das Moderne befragbar und beobachtbar macht und das dadurch Probleme sichtbar macht, aber auch schafft.
- Postmoderne bedeutet die *Absage an die Einheitsvisionen der großen Meta-Erzählungen* der Moderne zugunsten einer *radikalen Pluralität* im lockeren Geflecht unterschiedlicher *Sprachspiele*.
- Postmoderne konturiert *eine Anti-Position* zum totalen Technik-Totalitarismus und zur Monopolarisierung der ökonomischen Diskursart.
- „Postmoderne“ ist mehr der *Zustand der Beobachtung als der der Behauptung*.
- Das Wissen hat unter den Bedingungen der Logik von Datenbanken und der Vorherrschaft der Information eine neue postmoderne Verfasstheit. Produktion und Verfügbarkeit von Wissen ist zum *Machtpotential mit Tauschwert* geworden. Die andere Seite eines neuen Wissens stellt *das postmoderne (und reflexive) Meta-Wissen* über diese neue Qualität des Wissens dar.
- Das Motiv „radikaler Pluralität“ macht Postmoderne zu mehr als einer Zäsur für einen Paradigmenwechsel, nämlich zu einer *veranlagten und permanenten Irritation*.
- „Dissens“ ist ein Zentralmotiv postmodernen Denkens. Es stellt das Konzept für die *Einlösung* radikaler Pluralität und - in der Auseinandersetzung mit dem Problem Dissens - die *Ermöglichungsvoraussetzung* für radikale Pluralität dar.
- „Ästhetisierung“ ist eine zentrale Signatur postmodernen Denkens, weil sie *andere, angemessenere Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten* eröffnet.
- „Differenz“ ist das *Muster*, dessen Wahrnehmung postmodernes, ästhetisches Denken grundsätzlich überhaupt ermöglicht.

Diese – und andere – Markierungen haben sich auch in den *Denkfiguren des sogenannten „Poststrukturalismus“* fortgesetzt, welchen es noch schwieriger erscheint, auf einen Nenner zu bringen als die Postmoderne. „Wenn man schon versuchen will, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden, dann kann man vielleicht sagen, dass sie (die einschlägigen Autoren des Poststrukturalismus; Erg. F.M.O.) sich gegen eine klassifizierende Benennung wehren. Sie erkennen gerade in der Benennung und Etikettierung, in der Identifizierung, Festlegung und Fest-Stellung eine zentrale Problematik, die der Reflexion bedarf.“ (Weiskopf 2003, S. 9)

Die Bezeichnung „Poststrukturalismus“ wird meist im Zusammenhang mit den Namen Michel Foucault (z.B. 1978, 1992), Jacques Derrida (z.B. 1985, 1990) oder Gilles Deleuze (z.B. 1992) gebraucht. Ihr Denken ist insofern für mich und diese Arbeit anschlussfähig, als dass es für mich ein „vagabundierendes Denken“ (so Francois Ewald im Vorwort zu Foucault 1978) in Differenzen darstellt, das neue Denk-Räume eröffnet und erschließt, sich aber weigert, diese Räume zu besetzen. Damit wird eine machtvolle Denkperspektive markiert, die auf Macht und machtvolle Aneignungs- und Besitzansprüche verzichtet und dadurch „Macht“ gewinnt - im Hinblick auf neue Optionen, zu denken. Dass sich aus jenen Denkmöglichkeiten auch Folgerungen für das Handeln bzw. für die Deutung des Handelns in betrieblichen Organisationen ableiten lassen, das zeigen die Beiträge im Sammelband von Richard Weiskopf (2003) sehr deutlich. Dieser Band führt den Foucaultschen Begriff der „Menschenregierungskünste“ (Foucault 1992) im Titel. Für diese Künste ist Steuerbarkeit, Machbarkeit, Berechenbarkeit und Kalkulierbarkeit eine zentrale, identitätsbestimmende Grundlage. Dies wird auch in betrieblichen Organisationen beobachtbar. Um diesen *Vereinfachungen der Managebarkeit und Beherrschbarkeit*, die den Gegenständen, auf die sie Anwendung finden, wenig adäquat erscheinen, wirkungsvoll begegnen zu können, dafür ist das schwer fassbare Gedankenexperiment der Poststrukturalisten für mich anschlussfähig. Es verhindert letztlich den Nachvollzug der machtdominierten Vereinfachungsmodelle auf einer anderen Ebene. *Es erhält die Zweifel* – auch diejenigen an der Sinnhaftigkeit und Einlösbarkeit einer Idee „lernender Systeme“.

Durch die Beiträge der „Postmoderne“ und des „Poststrukturalismus“ ist für mich eine *befragende Denkhaltung* etabliert, deren Bemühen um innere Vielfalt eine hohe Sensibilität für Problemlagen ermöglicht. Postmodernes und poststrukturalistisches Denken zeigen sich insofern auch in den „anderen Seiten“ der Texte in dieser Arbeit, in den Wendungen und explizit: in den „Ausschweifungen“. Diese postmodernen und poststrukturalistischen Bezüge sind zuständig für das *gestrenge lockere Denken*, das dem strengen systemtheoretischen zugesetzt wird.

Die Einheit gibt es nur als Differenz. Das ist der Anschluss.

### 2.3. Anschlüsse zu erziehungswissenschaftliche Diskussionskontexten<sup>21</sup>

Die Anschlüsse zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionskontexten möchte ich auf verschiedenen Ebenen strukturieren und anhand von aus meiner Sicht *zentralen* Arbeiten für meine Forschungsvorhaben markieren:

➤ Anschlüsse zum Diskussionskontext „Lernen von Erwachsenen“<sup>22</sup>

Obschon das hier entwickelte Verständnis vom „Lernen als Oszillieren“ eher in systemisch und konstruktivistisch hinterlegter Sprache formuliert ist, gibt es auch relevante Anschlüsse zu subjektorientierten Arbeiten (z.B. Geißler/Kade 1983, Kaiser/Kaiser 1985), insbesondere zur Begründung und Entwicklung von personenbezogenen Lernprozessen im betrieblichen Rahmen. Zu benennen sind hier auch die auf die Entwicklung von Professionalität bezogenen Arbeiten von Donald A. Schön und ihren deutschsprachigen „Übersetzungen“ (z.B. Schön 1983 und 1987, Altrichter 2000), die für das Lernen Erwachsener anhand „reflektierter Praxis“ hier hohen Anschlusswert haben. Hervorzuheben sind auf dieser Ebene besonders auch diejenigen Beiträge, die sich mit der Transformation *konstruktivistischer und systemtheoretischer Denkansätze im Hinblick auf das Lernen Erwachsener* beschäftigen. Diese Tendenz wird u.a. markiert durch die grundlegenden Arbeiten von Siebert (1994, 1999) und Arnold/Siebert (Arnold/Siebert 1995), an die seither vieles angeschlossen wurde. Horst Siebert (Siebert 2003) legte mit dem „vernetzen Lernen“ eine Arbeit vor, die neben personenbezogenen Aspekten vor allem anschlussfähig ist an die hier verfolgte Perspektive *von vernetzten komplexen Lernsystemen* in einem „lernenden System“.

➤ Anschlüsse zum Diskussionskontext „Lernen im Betrieb“

Der Diskussionskontext, der sich mit Lernprozessen im Betrieb beschäftigt, ist häufig von nicht originär erziehungswissenschaftlich ambitionierten Beiträgen hinterlegt, z.B. aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich. Ich beziehe mich in dieser Schrift vorzugsweise auf die systemtheoretischen „Übersetzungen“ der soziologischen Arbeiten Niklas Luhmanns auf den betrieblichen und organisationalen Kontext von Dirk Baecker und Helmut Willke

---

<sup>21</sup> Der Begriff des „Kontextes“, auf den ich an anderen Stellen in dieser Arbeit noch intensiver im Hinblick auf die Idee „lernender Systeme“ Bezug nehme, ist einer der zentralen Begriffe für Gregory Bateson (z.B. 1992, S. 374). „Kontext“ steht für einen geistigen (keinen materiellen) Rahmen, an dem wir uns orientieren.

<sup>22</sup> Einführungen und Überblicke über die Erwachsenenbildung finden sich u.a. bei Arnold (1988) sowie aktuell bei Wittpoth (2003).

(Baecker 1993, 1994, 1999, 2003, Willke 1991, 1994, 1995; s.o.), die oftmals auch explizite Bezüge zum Lernen aufweisen.<sup>23</sup>

Nichtsdestoweniger gibt es Anschlüsse zu demjenigen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereich, der sich mit der Weiterbildungsarbeit im Betrieb beschäftigt, und der meist als „Betriebspädagogik“ (vgl. Müller 1973, S. 21ff, Arnold 1990) bezeichnet wird.<sup>24</sup> Biografisch prägend waren für dazu die Arbeiten von Kurt Müller (1973), der damals einen eigenständigen betriebspädagogischen Ansatz („Entscheidungsorientierung“) vorlegte, die von Wolfgang Wittwer (1982), der die Interessenbedingtheit der „Weiterbildung im Betrieb“ herausarbeitete und diejenigen von Karlheinz A. Geißler (z.B. 1974), der den heute auch für die Betriebe wieder aktuell gewordenen Kompetenzaspekt in einer identitätstheoretischen Perspektive herausstellte. Diesen drei für mich biografisch bedeutsamen „Referenten“ ist gemeinsam, dass ihre Arbeiten bezogen auf den beruflich-betrieblichen Kontext – in unterschiedlicher Weise - durch eine mitlaufende kritische Perspektive ausgezeichnet sind, was heutzutage eher Seltenheitswert hat. Der Forschungsbereich der „betrieblichen Weiterbildung“, hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten selbst schleichend begrifflich umgewidmet – Tendenz: von der „betrieblichen Weiterbildung“ zur personenbezogenen Kategorie der „Kompetenzentwicklung“ bzw. zur eher kommunikations- und organisationsbezogenen Kategorie der „lernenden Organisation“.<sup>25</sup> Aus dem vielfältig markierten Diskussionskontext rund um diese „lernende Organisation“ möchte ich die Anschlüsse zu den amerikanischen Arbeiten von

---

<sup>23</sup> Berufs- und betriebspädagogische Teildisziplinen entgrenzen sich insbesondere angesichts der Impulse, die – wie die hier relevanten Themen der „Lernenden Organisation“ oder des „Wissensmanagements“ - von der Betriebswirtschaftslehre bzw. der Organisationssoziologie gesetzt wurden. Dadurch wird der traditionell auf das Subjekt und das „lernende Individuum“ gerichtete Blick von Berufs- und Betriebspädagogik entgrenzt und richtet sich einerseits nunmehr auch auf *kollektives und organisationales Lernen* (vgl. Reinisch 2004) sowie andererseits auf einen *erweiterten Ausschnitt der durch berufliche Bildung in den Blick genommenen Biografie* – was auch anhand des Kongressthemas des ersten gemeinsamen Kongresses der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz (auch das eine Entgrenzung) deutlich wird: „Bildung über die Lebenszeit“ (vgl. Reinisch 2004).

<sup>24</sup> In der genannten Veröffentlichung von Kurt R. Müller (1973, S. 21ff) findet sich eine (der seltenen) Rekonstruktionen der historischen Ansätze des betriebspädagogischen Geschehens – vgl. dazu zusammenfassend Geißler/Wittwer (1992, S. 606).

<sup>25</sup> Vgl. zur betrieblichen Weiterbildung z.B. die systematisierenden Überblicke bei Arnold (1991), Pawlowsky/Bäumer (1996), Döring/Ritter-Mamczek (1999), in systemtheoretischer Perspektive Harney (1998), die Beiträge im Band von Harteis/Heid/Kraft (2000), im Hinblick auf die Entwicklungen zur Kompetenzentwicklung die Veröffentlichung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (1996 und 2001), die Bände der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (1998 und 2000) sowie die Veröffentlichungen des QUEM-Reports (z.B. 1998 und 2003). Zur Entwicklung im Hinblick auf organisationales Lernen z.B. Arnold/Weber (1995) bzw. den Sammelband von Witthaus/Wittwer (1997), in dem Herausforderungen der Vision von der Lernenden Organisation an die betriebliche Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

Chris Argyris (Argyris 1997/Argyris/Schön 1999) hervorheben, zudem arbeitet hierzulande Harald Geissler (1995a, 2000) mit ähnlichen theoretischen Fundamenten zu diesem Thema. Wichtig sind mir an dieser Stelle auch die Arbeiten von Klaus Götz (Götz 1997 und Götz/Schmid 2004), weil sie sowohl bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis wie auch auf die zu Rate gezogenen Theoriemodelle anschlussfähig sind.

- Anschlüsse zu modernisierungs- und systemtheoretisch orientierten Diskussionskontexten  
Ich habe mich in meiner Arbeit „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999) selbst ausführlich mit einem modernisierungstheoretischen Zugang zu Fragen von Bildung und Weiterbildung beschäftigt.<sup>26</sup> Für dieses Forschungsvorhaben möchte ich die Anschlüsse bezogen auf das Bildungs- und Weiterbildungssystem schlaglichtartig mit den Beiträgen in den Bänden von Luhmann/Schorr (1979, 1996) und nochmals fokussierter auf den Aspekt des Lebenslaufes von Lenzen/Luhmann (1997) benennen. Zudem sind – auch bezogen auf den betrieblichen Kontext – die Arbeiten von Klaus Harney (1990 und besonders 1998) anschlussfähig, in welchen betriebliche Weiterbildung (u.a.) als Verbindung von Lernen und Verwertbarkeit rekonstruiert wird - ein Aspekt, der für „lernende Systeme“ bedeutungsvoll erscheint.
  
- Anschlüsse zu kritischen Perspektiven der beruflich-betrieblichen Bildung  
Zentrale Prägung erfuhr mein Profil durch die Arbeiten von Karlheinz A. Geißler, sowohl in den frühen emanzipatorisch orientierten Ansätzen mit Wurzeln in der kritischen Theorie (z.B. Geißler 1974), als auch in den späteren „gemäßigeren“ Arbeiten, die in höherem Maße an die Bildungspraxis anschlussfähig wurden, ihren kritischen Duktus jedoch nie verleugnen konnten und wollten (z.B. Geißler/Kade 1982, Geißler/Orthey 1998). Karlheinz Geißlers Arbeiten boten auch fruchtbaren Nährboden für die didaktische Dimension des hier bearbeiteten Themas (z.B. Geißler 1992a, 1993, 1995c) – sowie auch für die Zeitdimension in Lern-, Übergangs- und Modernisierungsprozessen (z.B. Geißler 1989, 1996, 2001a, 2004a) in „lernenden Systemen“. Eine hier anschlussfähige kritische Sicht auf Bildungs- und Weiterbildungsprozesse findet sich zudem bei Elke Gruber (1997 und 2001) und Erich Ribolits (1994).

---

<sup>26</sup> Zu einer umfassenden Würdigung der modernisierungstheoretischen Arbeiten vgl. Orthey (1999; CD-ROM, Forschungsstand.doc) Ein aktuellerer Überblick zur Modernisierung der Berufsbildungstheorien findet sich bei Gruber (2001, S. 186ff).

### 3. Zur Aktionsforschungsmethode der „Beobachtungen reflektierter Praxis“

Wie aus den vorangegangenen Begriffsklärungen und Verortungen abzuleiten ist, kann *keine Aussage über „Wirklichkeit“ ohne Rückgriff auf einen Beobachter* getroffen werden. Alle Beobachter-Aussagen haben damit aber auch ihren blinden Fleck: in dem Moment, in dem wir beobachtend eine Unterscheidung anwenden und dadurch unsere Sicht der Welt entsteht, sind wir blind für die Unterscheidung selbst. Der blinde Fleck ist insofern eine der „Betriebsbedingungen“ von Wissenschaft und Forschung (vgl. Schöppe 1995, S. 244). Diese Betriebsbedingung ist auch in den folgenden Klärungen zu der von mir realisierten Forschungsmethode *in zweierlei Hinsicht* mitzudenken. Einerseits formuliert sich aus dieser Betriebsbedingung ein Anspruch an jegliche Methode wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung insofern, als dass die Güte der Methode an den in der Methode vorkommenden Mechanismen zur Reduzierung des eigenen blinden Flecks erkennbar wäre. Andererseits gibt es – trotz ausgeklügelter kombinatorischer Mechanismen von Selbst- und Fremdbeobachtung - *kein Entkommen vor dem blinden Fleck*.

Eine auf systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen basierende wissenschaftliche Forschung kann nur verstanden werden als *Erforschung unserer eigenen Auffassung von Wirklichkeitskonstruktionen*. Diese Wirklichkeitskonstruktionen entstehen in einem *Interaktionsprozess zwischen Forschenden und Elementen, Ereignissen und Relationen des von ihm ausgewählten Forschungsgegenstandes* (das können Personen, Phänomene, Situationen, Sprachspiele usw. sein).<sup>27</sup> Forschung macht uns damit Kenntnis über die Welt (im Ausschnitt des gewählten Gegenstandsbereiches) im Akt des Forschens zugänglich. Dieses Forschen umfasst sowohl Handlungen (Aktionen) wie auch den reflexiven, deutenden Umgang mit diesen Handlungen. Die entstehende Kenntnis ist dabei *abhängig von unserem Wissen und von den Konzeptionalisierungen*, die wir zur Organisation des Wissens im Hinblick auf den Forschungsgegenstand in Anschlag bringen. Insofern ist das Ergebnis solcher Forschungsarbeit auch nicht eine unabhängige, zeitüberdauernde „Wahrheit“ über die Welt, sondern vielmehr ein *erweitertes Verständnis des Forschungsgegenstandes als demjenigen Möglichkeitsraum*, in dem gehandelt wird, sodass Anschlusskommunikationen möglich werden, die zuvor nicht möglich waren. Wenn insofern durch diese Arbeit ein erweiterter Möglichkeitsraum umrissen wird, der *viabel und nützlich* ist, um Lernprozesse in betrieblichen Systemen anders und systemisch angemessener zu denken, zu begründen, zu

---

<sup>27</sup> Forschung wird in diesem Sinne als Kommunikation verstanden (vgl. Lamnek 1988, S. 23/24).

entwerfen und – im Sinne „aktionsfähigen Wissens“ (Argyris 1997, S. 12ff) - zu gestalten, dann ist diese Idee von Forschung vollends eingelöst. Mehr kann Forschung nicht leisten.

Der dazu notwendige *Akt des Forschens* in diesem Aktionsforschungsprozess besteht aus *mehreren Elementen*, die in ihrer Vernetzung (nicht unbedingt in zeitlicher Abfolge!) zu neuen Sichtweisen des Möglichkeitsraumes beitragen – und die hier *zugleich als Markierungen für meine Forschungsmethode* stehen:

- *Aktion* im Sinne „reflektierter Praxis“ (vgl. Schön 1983, Altrichter 2000, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997)

Der Forscher *agiert als „reflektierter Praktiker“ im Forschungsfeld*, indem er – wie in meinem Falle - beispielsweise Lernprozesse in Unternehmen konzipiert, steuert und gestaltet. Diese Aktion soll der Idee „reflektierter Praxis“ insofern genügen, als dass der agierende Forscher seine Handlungen reflektiert – und zwar im Sinne der „Reflexion-in-der-Handlung“ als auch im Sinne der „Reflexion-über-die-Handlung“. Diese Qualitäten stehen für professionelles Agieren.<sup>28</sup>

- *Beobachten* im Hinblick auf den Forschungsgegenstand

Der Forscher setzt die „Reflexion-über-die-Handlung“, die sich auf die Handlung im ausgeflaggtten Handlungskontext bezog, nun *bezogen auf den Kontext seines Forschungsgegenstandes* fort. Dazu nutzt er wissenschaftlichen Modelle und Theorien, die seine Unterscheidungen justieren. Er realisiert dies beispielsweise, indem – wie hier im dritten Teil der Arbeit geschehen – Fallbeispiele mittels theoretischer Modelle (hier systemtheoretischer und lerntheoretischer Überlegungen) aufbereitet und reflektiert werden.

- *Reflexive Deutung* im Sinne des Beobachtens des Beobachtens

Der Forscher deutet die *Bedeutung dieser Beobachtungen im Hinblick auf seinen Forschungsgegenstand* unter Berücksichtigung seiner eigenen Beobachterposition (z.B. wie hier: als Berater, der systemisch denkt, handelt usw.). Er beobachtet also sinnvorbestimmt die eigenen Beobachtungen – hier z.B.: er nimmt sich seine Beobachtungen der Arbeitsform des Einzelcoaching vor und reflektiert theoriegeleitet im Hinblick auf Leistungen dieser Form zur Anregung von Lernprozessen in „lernenden Systemen“.

- *Texterstellung*

Der Forscher verschriftlicht die für die Kommunikation in wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Kontexten für ihn relevanten Ergebnisse aller bisherigen Elemente. Das

---

<sup>28</sup> Vgl. zu diesen beiden Kategorien vertiefend das Kapitel über „Kompetenzen“ im 2. Teil der Arbeit.

heißt, dass der Forscher über seine Aktion so berichtet, dass dadurch Bilder der Aktion entstehen können. Es heißt zudem, dass er seine „Reflexionen-in-der-Handlung“ und „über-die-Handlung“ ebenso zur Verfügung stellt, wie seine Deutungen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand. Zentrales Kriterium beim Selektionsprozess zur Texterstellung ist die Relevanz der Kenntnisse für ein „aktionsfähiges Wissen“ (s.u.). Die Texterzeugung ist dabei ein mimetischer Prozess, weil mittels der Sprache des Textes eine Transformation der von ihm beobachteten „natürlichen“ Welt in *eine symbolische Welt* stattfindet, die praktische und theoretische Bestandteile mit einbezieht (vgl. Flick 2002, S. 58ff). In den sprachlichen Konstruktionen des Textes verfestigt sich damit in der Verbindung der oben benannten Elemente das generierte Wissen *zu neuen Sichtweisen des Möglichkeitsraumes*.

Die Texterstellung soll dabei sprachlich und stilistisch am angesteuerten Kontext für die Anschlusskommunikationen orientiert werden. Der Text soll anschlussfähig sein an die Sprache der Kontexte des Forschungsgegenstandes. Aktionsfähiges Wissen kann nur über anschlussfähige Sprachformen entstehen. Diese sollen die *Entstehung von Bildern des Möglichkeitsraumes* unterstützen.

Dieser hier anhand der benannten Elemente markierte Forschungsprozess ist zirkulär angelegt. Zirkularität als ein zentrales systemisches Konzept stellt sicher, dass sich im Forschungsprozess ein *Bedeutungsnetzwerk flechten, stabilisieren und verfestigen kann*.<sup>29</sup> Damit durch dieses Bedeutungsnetzwerk ein „anderer“ Möglichkeitsraum eingerichtet werden kann, sind im Forschungsprozess *möglichst viele und unterschiedliche Perspektiven* anzubringen. Der Forschungsgegenstand soll von möglichst vielen Seiten beobachtet werden. Das bedeutet für den Forscher eine Orientierung am vielzitierten ethischen Imperativ, wie ihn Heinz von Foerster (u.a. 1985, S. 41) formuliert hat: „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird.“ Dies ist einlösbar dadurch, dass die *Bedingungen der Beobachtung variiert* werden.

Letztlich wird der Forschungsprozess dadurch qualitativ, dass er nicht vor dem Einfluss des Forschers als Beobachter im Hinblick auf die Konstruktion seines Gegenstands zurückschreckt und dies stattdessen *als zusätzliche Ressource in den Forschungsprozess* mit einbindet. Konkret realisiert der Forscher dies, indem er mitdenkt und auch mitschreibt, was

---

<sup>29</sup> Lamnek (1988, S. 25/26) versteht „Zirkularität“ – mit Blick auf zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung – als „Reflexivität“. Die Zirkularität des Forschungsgegenstands (im Sinne einer zu analysierenden Sinnkonstitution) findet „seine Entsprechung in der Zirkularität der Verstehensleistung, d.h. in der Methode zur Dechiffrierung des Sinns.“ Das ist systemisch anschlussfähig.

die von ihm gewählten Unterscheidungen ermöglichen und ebenso das, was sie als Limitierungen auch verunmöglichen – oder, indem er sich im Forschungsprozess bewusst auf die andere Seite der von ihm gewählten Unterscheidungen schlägt.<sup>30</sup>

Der Anspruch dieser methodischen Zugangsweise zum Forschungsgegenstand ist dadurch markiert, dass „aktionsfähiges Wissen“ generiert werden soll. Diesen Begriff hat Chris Argyris seiner Fallstudie „Wissen in Aktion“ (Argyris 1997) zu Grunde gelegt. Er bezeichnet damit nicht nur ein solches Wissen, das für die Welt der Praxis relevant ist. Aktionsfähiges Wissen ist das Wissen, „das man anwendet, um diese Welt zu schaffen“. „Wenn die Ideen in diesem Buch zu wirksamen Aktionen führen sollen, dann müssen sie uns zeigen, wie man den Status quo verändert, wie man bislang selbstverständliche Aktionen verändert.“ (Argyris 1997, S. 12/13) Dieser Satz kann ebenso dieser Arbeit (und dem hier realisierten Forschungsverständnis) zu Grunde gelegt werden wie der folgende: „Die Wissensproduktion muss derart sein, dass die Anwendung einen gültigen Nachweis der Aktionstheorie darstellt, die der Wissensproduktion zu Grund liegt.“ (ebd.) Dies impliziert, dass die hier gemeinte Aktion sich dadurch auszeichnen muss, dass sie theoriegeleitet überprüfbar ist (Argyris 1997, S. 17). Aktionsfähiges Wissen ist ein Wissen, das in der Lage ist, durch Wendung und Anwendung Wirklichkeiten zu verändern. Es muss *viabel und nützlich* für die Beobachtung, die Deutung und die Ausgestaltung des Möglichkeitsraumes sein, den der Forschungsgegenstand markiert. Und es muss theoriefundiert sein.

Diese Auffassung von „aktionsfähigem Wissen“ ist auf die „Aktionsforschung“ zurückzuführen, wie sie Kurt Lewin (Lewin 1981ff, vgl. Gairing 1996, S. 34ff, Argyris 1997, S. 18ff) verstanden und umgesetzt hat. Die Lewin'sche Forschungsstrategie, die auch von Chris Argyris, der als einer der Väter der „lernenden Organisation“ gilt, in seiner fallstudienbasierten Arbeit zum aktionsfähigen Wissen aufgegriffen wurde, bestand darin, „dass er die Wahrheit durch „sukzessive Annäherung“ suchte“ (Argyris 1997, S. 19). Für Lewin war Aktionsforschung, die er auf Personen, vorzugsweise auf Gruppen aber auch auf Organisationen bezog, „eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (Lewin 1963, S. 280). Insofern ist diese Form der „Aktionsforschung“ als ein zirkulärer Prozess zu fassen, durch den im Laufe der Zeit der Gegenstand der Forschung durch

---

<sup>30</sup> Wie das methodisch möglich ist, haben Varga von Kibéd/Sparrer (2003, S. 75ff) anhand der logischen „Querdenkerfigur“ des „negierten Tetralemmas“ gezeigt. Ich habe davon zum Abschluss der Arbeit Gebrauch gemacht und zwar nicht nur, weil es die hier gesetzten Qualitätsansprüche einlöst, sondern auch, weil es im Hinblick auf den Gegenstand des Textes, auf „lernende Systeme“ anschlussfähig ist. Vgl. hierzu das abschließende Kapitel „Ergebnissicherung und Spekulationen“. Zur weiteren Einlösung dieses Anspruchs habe ich mich unterwegs immer mal wieder auf „Ausschweifungen“ begeben.

Wendungen und Anwendungen zwischen Theorie und sozialer Praxis immer mehr in ein dabei entstehendes *Bedeutungsnetzwerk* eingebunden wird – und dadurch auch immer mehr (neue) Bedeutung „gewinnt“. Das aus der Aktionsforschung zu generierende „aktionsfähige Wissen“ entsteht aus der theoriefundierten Beobachtung und Deutung „reflektierter Praxis“ (Schön 1983) und es wirkt in die Gestaltung „reflektierter Praxis“ auch wieder zurück, sodass es sich im Aktionsforschungsprozess ständig in der Prüfung auf gleichzeitige Anschlussfähigkeit im Hinblick auf Theoriebildung und auf Praxis befindet. Aktionsforschung findet „zwischen Theorie und Praxis“ statt – und beides ist unabhängig voneinander nicht zu formulieren.<sup>31</sup> Aktionsforschung „oszilliert“ zwischen Theorie und Praxis.

Ich werde zu diesem Zwecke – also der Generierung „aktionsfähigen Wissens“ - auch Aspekte des „Alltags“ betrieblichen Lernens beobachten, darstellen und reflektieren, denn ich gehe – in Anlehnung an Albert Einstein davon aus -, dass *Wissenschaft nur die Verfeinerung des Denkens des Alltags* ist (vgl. Zirkler 2001, S. 16). Auch Kurt Lewin - hier erste Referenz für die Methode der „Aktionsforschung“ – begann seine Forschungen mit Beobachtungen des Alltags (Argyris 1997, S. 19). Dieser Alltag betrieblichen Lernens ist das Feld, in dem ich mich „alltäglich“ professionell bewege. Deshalb nutze ich es in diesen Beobachtungen „reflektierter Praxis“, indem ich ausgehend von meinen Beobachtungen des Alltags betrieblichen Lernens im Hinblick auf zukünftig mögliche Alltagserfahrungen in „lernenden Systemen“ forsche – „Gegenstandsbeobachtung im Spiegel der Selbstbeobachtung“ (Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 83).

Fritz B. Simon, systemischer Therapeut und Theoretiker, bringt den in der Aktionsforschung – in meinem Sinne: „systemisch“ – hergestellten Zusammenhang in einem Interview für sein Handeln auf den (von mir geteilten) Punkt: „Im Zusammenhang dieser verschiedenen Felder liegt eine innere Logik. Wissenschaft und Theorie sind dann nicht etwas, was getrennt von der Praxis existiert, sondern etwas, das nötig ist, um eine anständige Praxis zu betreiben. Sie liefern die Rezeption dessen, was man tut, und die Reflexion der Rückwirkungen der eigenen Aktivitäten auf den Gegenstandsbereich, mit dem man sich beschäftigt. Das hat alles sehr viel

---

<sup>31</sup> Damit ist Aktionsforschung logisch untrennbar mit dem Lernen gekoppelt (vgl. Argyris 1997, S. 13ff) – und deshalb auch für die hier zu konturierenden „lernenden Systeme“ eine anschlussfähige Form zur Selbsterforschung.

mit Systemischem zu tun. Insofern bemühe ich mich, konsistent zu handeln.“ (Simon in Kersting 1999, S. 114).

### **Exkurs vor dem Beginn zur Positionierung des Forschers: „Suchen und Finden“**

„Die Form der Suche ist das Haupthindernis bei der Suche.“

„Erfolgreiche Suche wird nicht durch die Suche erfolgreich, sondern dadurch, dass wir uns von der Lösung finden lassen.“

(Kibéd/Sparrer 2003, S. 166)

Man sucht - und findet das, was man sucht – z.B. die weiter oben bereits zitierten selbstversteckten Ostereier (Simon 2004, S. 52). Das ist die landläufige und auch die wissenschaftsgeläufige Kausalität, an der nicht zuletzt Theorie*produktion* gemessen wird. Qualitativ ist diese Wenn-dann-Beziehung eher schwierig zu halten, obwohl in der Regel behauptet wird, das Gefundene zu haben, was gesucht wurde. Das ist „trivial“ gedacht und es scheint so, als würde hier eine maschinenbezogene Input-Output-Logik zur Vereinfachung der Nicht-Trivialität von personalen und sozialen Systemen genutzt, um diejenige Kausalität, die das Wissenschaftssystem sich selbst zuschreibt, zu stabilisieren.

Zudem lässt sich diese kausale Logik von Suchen und Finden aufgrund der temporalen Struktur (wissenschaftlicher) Suchprozesse schlecht überprüfen. Es kann jedoch zumindest die Möglichkeit gemutmaßt (oder je nachdem: erhofft) werden, dass gelegentlich etwas anderes gefunden wird, als das, was ursprünglich gesucht wurde. Eigentlich ist dies kein Verhängnis, sondern eine Chance mit dem Charme, sich überraschen lassen zu können. Sie kann aber nur genutzt werden, wenn die Unterscheidung Suchen/Finden ohne Kausalitätszuschreibung angewendet wird. Um die Kausalitätsbeziehung aufrechterhalten zu können, hat das Wissenschaftssystem indes Mechanismen eingerichtet, die sicherstellen sollen, dass diese Systemlogik nicht in Frage gestellt wird. Diesbezügliche forschungslogische Legitimationen heißen dann „Modifikation bzw. Erweiterung der Fragestellung“ oder „Ergänzung der Arbeitshypothese“ oder wie auch immer ... - die Kausalität stimmt wieder, das Finden passt zum Suchen, auch wenn die Beziehung andersherum aufgebaut wurde. Die Temporalstruktur verzeiht es.

Dabei schließt das durch die Kausallogik vorjustierte Suchergebnis ab: Wenn etwas anderes wie Ostereier gefunden werden, passt das nicht zum zuvor markierten Such-Kontext. Das nicht vorjustierte Findeergebnis ermöglicht Überraschungen und es eröffnet Anschlussfähigkeiten fürs kreative Weiterfinden. Natürlich findet diese Form des nicht vorjustierten

Suchens auch etwas, aber nicht zwangsläufig das, wonach gesucht wird, sondern auch manchmal gar nichts oder etwas anderes. Dennoch sind Suchprozesse, wenn sie nicht einheits- und abschlussorientierten Findeaufträgen verpflichtet sind, produktiv. Solche Suchprozesse vermögen ein Bild herzustellen, das den Gegenstand des Suchprozesses womöglich in seiner Vielfalt eher abbildet, als die Version des vorjustierten Findeergebnisses. Ein solches Suchergebnis zeigt nichts Einheitliches, kein Programm, sondern eher Plurales, Vielheit der Programme, vielleicht ihren paradoxen Zusammenhang, ihre Verstricktheit – oder gar nichts. Aber dann ist dieses *Garnichts* ein Ergebnis, das mit der beobachteten „Wirklichkeit“ auf sein Korrespondenzverhältnis zu überprüfen sein wird. Das Suchen hat seine Reize, aber auch seine Enttäuschungen.

Dieses Suchen ist wohl ein solches, das dem „Möglichkeitssinn“ nahe steht, den Robert Musil (1978) in seinem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ vom „Wirklichkeitssinn“ unterscheidet: „Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, dass es so sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“ (Musil 1978, S. 16)

Dass ein solcher möglichkeitsorientierter Suchprozess, der am: „Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein“ orientiert ist, als „postmodernes Projekt“ wissenschaftlich noch nicht etabliert scheint, ist womöglich aus *epistemischen Blockierungen* zu erklären, die dies wirkungsvoll verhindern, z.B. aus den Annahmen heraus,

- "(1) dass *Erkenntnis* in sich selbst rational sei;
- (2) dass *Lernen* den Zustand des Systems, das lerne, und seine Anpassung an die Umwelt verbessere und nicht verschlechtere;
- (3) dass mehr *Kommunikation* und sozial reflektierte Kommunikation (etwa im Kontext von Gruppendynamik) zur Verständigung beitrage, statt den gegenteiligen Effekt zu haben;
- (4) dass *Rationalität* in der Form eines *Programms* erfasst werden könne, zum Beispiel als Nutzenmaximierung oder als vernünftige Verständigung.“ (Luhmann 1992b, S. 66, Hervorhebungen aus dem Original übernommen)<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Eine solche Auflistung lässt sich leicht fortsetzen. Fritz B. Simon benennt zusammenfassend weitere solcher erkenntnistheoretischen Irrtümer: 1. Die Verwechslung von Speisekarte und Essen. 2. Die Idee der einen,

Es ist davon auszugehen, dass die meisten solcher erkenntnistheoretischen Irrtümer sich dadurch ergeben, dass *mechanisch-kausale Vorstellungen auf lebende und soziale Systeme* übertragen werden – und dies obschon die Erkenntnis erkenntnistheoretischer Irrtümer ja bereits weit fortgeschritten ist. Begründungen für die Aufrechterhaltung dieser Logik – die sich zur Zeit u.a. in den Trivialisierungen des Schulsystems in Form von Tests ausdrückt – liefert insofern wohl weniger der Stand der Erkenntnis. Vielmehr sind es die Selbsterhaltungsmechanismen eines bestimmten Systems, die die Anwendung unangemessener Kausalmodelle deshalb erfordern, weil sie sehr leicht das nachzuweisen in der Lage sind, was ihnen als Suchauftrag in die Wiege gelegt wurde und was dazu genutzt wird, das System – jenseits seines Zweckes - zu stabilisieren.<sup>33</sup>

Man kann diesen Annahmen, ohne sie beweisen oder widerlegen zu wollen, zumindest attestieren, dass sie massiv und zudem mehr und mehr Enttäuschungen produzieren. So erklärt sich (neben der Politik-) auch die Wissenschaftsverdrossenheit. „Mehr desselben“ (Watzlawik) ist allzu oft die Antwort - wie im Straßenverkehr, wo die zunehmende Ignoranz von Regeln mit zunehmenden Regeln geregelt werden soll (das stabilisiert nicht den Straßenverkehr, sondern das Regelungssystem). Nichtsdestoweniger genießt die Empirie, ein typisches Finde-Paradigma, nach wie vor Vertrauen. Vielleicht ist sie besser kalkulierbar oder leichter manipulierbar. Oder sie vermittelt als Methode die attraktive Suggestion, die Probleme, die beunruhigen, loszuwerden. „Obgleich Problem und Methode windschief aneinander vorbeilaufen.“ So hätte hier Ludwig Wittgenstein (1967, S. 267) ergänzt. Und Heinz von Foerster (2001, S. 67) würde launisch sein diesbezügliches Theorem beisteuern: „Tests test tests.“<sup>34</sup> Ähnlich verfährt die Systematik und verfängt sich in der Logik der Systematik, statt in der des Gegenstandes: wenn schon etwas gesucht wird, dann mit Forschungslogik und in einer Art, dass vorne schon klar ist, wie und auf welchem Wege etwas hinten herauskommt.

---

ungeteilten Wirklichkeit und Wahrheit. 3. Das Alles-oder-Nichts-Prinzip. 4. Die Idee der persönlichen Identität. 5. Die Idee der Steuerung. 6. Die Idee der Hierarchie. 7. Die Idee der Berechenbarkeit der Welt. 8. Die Idee, man wüsste, was gut und schlecht ist. 9. Die Verwechslung von aktiver und passiver Negation. 10. Die Idee der Allmacht und der Ohnmacht. (Simon 2004, S. 268ff)

<sup>33</sup> Hier liegt ein Anschluss zum Forschungsgegenstand „lernender Systeme“. Gäbe es ein solches System wirklich, dann hätte es natürlich längst diejenigen Routinen und Mechanismen identifiziert, die es zur Selbstbehinderung im Hinblick auf seinen Zweck (z.B. Produktion, Dienstleistung oder Erkenntnisgenerierung) veranlassen. Es hätte Kenntnis nicht nur über epistemische Blockierungen, sondern auch über organisationale. Die interessante Frage lautet an dieser Stelle, wie - durch welche Lernprozesse - ein Organisationssystem sich in die Lage setzen kann, die Neutralisierungen der eigenen, noch dazu funktional sinnvollen Blockierungen *zu organisieren*. Dazu müsste es in der Tat schon ein wenig verrückt sein - wie ich am Ende dieser Arbeit zeigen werde.

<sup>34</sup> Vgl. zur Reflexion der Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf das Konstrukt des „Lernerfolgs“ den Exkurs „Die Lernerfolgs-Story“ im 2. Teil.

Das hat natürlich Auswirkungen auf den Forschungsgegenstand, der untersucht werden soll, denn es nimmt Selektionsentscheidungen vorweg, die unabhängig von der Logik des Gegenstandes begründet sind. Sie sind in der Logik der Forschungslogik begründet.

Das Problem solcher epistemischen Blockierungen kann man - sich „postmodern“ skeptisch distanzierend - in der *fortgeschrittenen Institutionalisierung von Erkenntnis- und Wissensproduktion* lokalisieren.<sup>35</sup> Dadurch wird die wissenschaftliche Findeproduktion zunehmend von anderen Rationalitäten bestimmt - oder vom Schein, bzw. der Voraussetzung oder Annahme von Rationalität: „Oder der Forscher nimmt an, die Organisation selbst strebe nach Rationalität.“ (Luhmann 1988a, S. 165) Diese Annahme bzw. ihre Implikation einer bestimmten (wissenschaftlichen bzw. erkenntnisorientierten) Rationalität ist trügerisch. Vielmehr gilt wohl in einer sogenannten „Wissengesellschaft“, dass Wissen zum *Tauschwert* (vgl. Lyotard 1993, S.19ff) für Existenzsicherung, Karriere und soziale Anerkennung wird, bzw. im Falle von wissenschaftlichen Institutionen zum Aushängeschild zur existenzsichernden und reputationsfördernden Eintreibung von Fördermitteln und Projektgeldern - auch eine Form „instrumenteller Verwissenschaftlichung“ (vgl. Lau/Beck 1989, S. 310f). Wissen, das aus vorjustierten Findeergebnissen von *Wissensproduktion* resultiert, hat somit stabilisierende Nebenwirkungen auf Institutionen und Organisationen, die sich über (ein bestimmtes) Wissen definieren. Das forciert Wissensproduktion im Sinne des schnell verfügbaren Tauschwertes. Offene Suchprozesse sind diesbezüglich unattraktiver. Das Verwertbarkeitspotenzial in einer tauschorientierten Rationalität mit der Unterscheidung Kosten/Nutzen ist kaum kalkulierbar, ebenso wenig wie auch ihr stabilisierender Effekt.<sup>36</sup> Deshalb sind offene Suchprozesse ohne Findeauftrag wohl auch seltener. Forschungsprojekte laufen nicht zufällig meist 2-3 Jahre. Das Anlegen von systemfremden Rationalitäten, die sich im Prozess der Differenzierung des Wissenschaftssystems als differenzierungsbestimmend herausgebildet haben, führt im Laufe der Folgedifferenzierungen zum Substanzverlust des eigentlichen Systemzweckes - ein typischer organisationaler Modernisierungseffekt und Folge konsequenter funktionaler Differenzierung. Dies wird an einer der Tauschwertlogik des Marktes angepassten Veränderung der Zeitmuster deutlich: Wissensproduktion unterliegt

---

<sup>35</sup> Luhmann (1992a, S.346ff) hat die hier gemeinte „Ausdifferenzierung eines besonderen, operativ geschlossenen Systems zur Bearbeitung von Wahrheitsfragen“ mit dem Fokus der „Inklusion“ in dieses Wissenschaftssystem sehr treffend analysiert.

<sup>36</sup> Suchprozesse hören sich auch anders an: Niklas Luhmann berichtete in einer Vorlesung an der Ludwig-Maximilian-Universität München 1994 davon, dass er in der Gründungszeit der Universität Bielefeld aufgefordert gewesen sei, ein Forschungsprojekt, Laufzeit und voraussichtliche Kosten anzugeben. Er habe daraufhin mitgeteilt: „Entwicklung einer Gesellschaftstheorie, 30 Jahre, Kosten: keine.“

zunehmend einer Beschleunigungsdynamik, die uns an ständig schrumpfenden Halbwertszeiten des Wissens gespiegelt wird (die uns zu immer neuen Lernprozessen antreiben sollen). Diese Beschleunigung ist natürlich auch eine Beschleunigung von Karrieren, aber sie ist durch eine Beschleunigung der Wissensproduktion in solchen vorjustierten Findeergebnissen erkauft, von denen Systemstabilisierung durch Tauschwert erwartbar wird. Der primäre Tauschwert der Ergebnisse führt unter den Bedingungen der schnellen Vermehrung ähnlicher Ergebnisse zu inflationären Bedingungen, die den schnellen und immer schnelleren Ausstoß erhöhen: *Forschung wie nie zuvor!*

Das Forschungsdesign ist die gefundene Form zur Kalkulation solcher Findeprozesse und gleichzeitig ein begriffliches Etikett einer neuen *Wissenschaftsästhetik*. Der Umweg und die Sackgasse, die beim Suchen oft produktiv sind, weil sie Unbekanntes und Ungeahntes, nie Gesuchtes hervorbringen, kommen im Forschungsdesign nicht vor. Das ist nicht erstaunlich, weil die Unterscheidungen Kosten/Nutzen oder Mittel/Zweck oder Input/Output oder Problem/Lösung oder Weg/Ziel keine Umwege und Sackgassen zeigen. Sie können mit diesen Unterscheidungen tauschorientierter Begrifflichkeiten nicht vorkommen - auch nicht in ihrer Produktivität.

Dieser Wissens- und Wissenschaftsbegriff schließt den Umweg, die Sackgasse, den Zufall, den Einzelfall, die Ausnahme, die Paralogie ebenso aus wie der Wissensbegriff des Rationalismus dies tut. Offenes Suchen *bleibt* geächtet - nur wird die Begründung verwischt, oder anders: der tauschorientierte Wissensbegriff des Modernismus wird mit dem des Rationalismus verschleiert. Man unterlegt andere Unterscheidungen. Wissen soll weiterhin „einen gerechtfertigten, zuverlässigen Glauben, dessen letzte Quelle in der Vernunft oder im Intellekt liegt“ (Althaus/Wagener 1993, S. 7) repräsentieren.

Die *Merkantilisierung des Wissens* ist die Anwendung der Supererzählung „Kapital“ auf ein System, dessen reflexives Potential die Supererzählung aufdecken kann: es ist der *Aufkauf der Reflexionspotentiale*, der sich mit dem Strohmännchen des Rationalismus und seiner Gehilfen der Aufklärung vollzieht. Man kann das in einer *Verfälschung* von Habermas' (1969, S. 164) vierter These zu Erkenntnis und Interesse noch weiter zuspitzen: „In der Kraft der *verkauften* Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins.“

Aber was dann tun? Einen „Paradigmenwechsel“ verordnen?<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Kuhn (1988) hat den Paradigmenwechsel im Kontext seiner „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ 1962 für die Naturwissenschaften entwickelt. Es stürzen sich aber offenbar auch viele von denen darauf, deren eigene Wissenschaftlichkeit Rückenstärkung braucht.

„Der Paradigmenwechsel.  
Ich sitze am Straßenrand  
Der Fahrer wechselt das Paradigma  
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.  
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.  
Warum sehe ich den Paradigmenwechsel  
Mit Ungeduld?“  
(Bert Brecht, hier zitiert nach Kühl 1995, S. 43)

Hilfreich wäre es zunächst, wenn die Gesellschaften „verschärfter Modernen“ angesichts der hier angedeuteten eigendynamischen Mechanismen ihr Erkenntnisproblem anders formulieren, wie Luhmann (1992a, S. 706f) das fordert. Er schlägt vor, zunächst „Referenzprobleme und Wahrheitsprobleme zu unterscheiden“. Dem liegt die Auffassung von Referenz und Wahrheit als „Zwei-Seiten Form, als Differenz, als Markierung einer Grenze, deren Überschreitung Zeit kostet“ zugrunde. Verkürzt formuliert ist die Konsequenz die Unterscheidung von Unterscheidungen, nämlich der Unterscheidung „wahr/unwahr“ von der Unterscheidung „Selbstreferenz/Fremdreferenz“. „Das heißt: sowohl selbstreferentielle als auch fremdreferentielle Beobachtungen und Beschreibungen können sowohl wahr als auch unwahr sein.“ (Luhmann 1992a, S. 708) Die Konsequenz wäre die Möglichkeit der Wissenschaft, sich und ihren Code „wahr/unwahr“ selbst zu beobachten. Dabei würde sie zwar nicht darauf kommen, „die Paradoxie dieses Codes zu thematisieren, also zu fragen, ob die Unterscheidung dieses Codes selbst eine wahre oder eine unwahre Unterscheidung ist“, aber „sie würde erkennen können, wie sehr sie ihre Eigenart und Riskanz (...) mit anderen Funktionssystemen teilt und sie letztlich den Strukturen der modernen Gesellschaft verdankt“ (ebd., S. 715). Damit wäre viel zu beobachten – und viel zu lernen über die Selbstbehinderungsmechanismen des Wissenschaftssystems im Hinblick auf den Zweck, „Erkenntnisse“ zu generieren. Hätte das System dies „gelernt“, dann hätte es seinerseits Mechanismen eingerichtet, mittels derer es sich selbst mit den Perturbationen der eigenen Strukturen zu versorgen wüsste, die einer Erstarrung in den organisationalen Routinen entgegenwirkten. Hätte es dies gelernt, würde es „radikale Pluralität“ in wissenschaftlichen Suchprozessen *fördern*.<sup>38</sup> Es würde gezielt in den Abbau von vorjustierten Suchprozessen investieren, es würde die Unterscheidungen freigeben, um etwas finden zu können, was

---

<sup>38</sup> Das ist keinesfalls aktueller Trend, z.B. der Hochschulreform - der ist eher bestimmt von der weiteren Umstellung auf tauschbestimmte Unterscheidungen.

innerhalb der Limitierungen, die es sich selbst (natürlich auch notwendigerweise) setzt, nie gefunden werden könnte.

Wenn der Wirklichkeitsbezug - der ein Bezug zur beobachteten „Wirklichkeit“ des Beobachters ist - der entscheidende Wissenschaftsbezug sein soll, dann heißt die *andere* Seite: *Freigabe des Suchens*. Wenn schon das Leben als Projekt „freigegeben“ wird, dann müsste auch die Suche nach den Erklärungsversuchen dafür freigegeben werden. Das bedeutete das Zulassen von Phantasie, Intuition, Zufall, Paralogie, Paradoxie, von Zufall (und Reinfall), von Poetik und Ästhetik, von unterschiedlichen Sprachspielen im Sinne der Wesensschau des Problems in Unterscheidungen - und natürlich die Freigabe des Erkenntniswertes des Zweifels.

Nicht die „Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ (Habermas 1992), sondern „Selbstüberschreitung der Vernunft“ heißt das epistemische Projekt, heißt: (unvernünftige, unwissenschaftliche) *Grenzübergänge wissenschaftlich begleitet* - mehr Theorie ist nicht möglich.

Man sucht - das eröffnet. Man sucht in der Poetik, in der Collage, im Wort- und Sprachspiel, im Sinnlichen, in der Beobachtung, der Analyse, der Geschichte, der Empirie, der Fiktion - in der ästhetischen Wahrnehmung von Wirklichkeit bezüglich eines Problems. Dieses Suchen heißt Paralogien und Paradoxien nicht nur zu beforschen, sondern sie auch in der Forschung zulassen - und zu fördern.<sup>39</sup> Mehr kann man nicht finden.

Ein solches Theorie-Suchprojekt schließt die Einheit von Theorie aus. Ist sie ausgeschlossen und durch die Differenz von Theorie ersetzt, entlastet das auch von den Klagen über die fehlenden disziplinären Theorien, z.B. *der* Erwachsenen- oder *der* beruflichen Bildung. *Theorie als Differenz* zu denken (und zu formulieren), bedeutet, dass die „gute Theorie“ Anschlüsse eröffnet, nicht verschließt.

Dieses wissenschaftliche Suchprojekt korrespondiert mit der Kuhn'schen Wissenschaftskritik, insbesondere auch in der „Einschätzung Kuhns, wie wissenschaftlicher Fortschritt erzielt wird: nämlich durch Regelverletzung, durch Neugier, durch Suche nach dem Unbekannten, motiviert aus der Unzufriedenheit der Problemlösestrategien alter Paradigmen“ (Giehle 1994, S. 102).

---

<sup>39</sup> Denn Paradoxien bedeuten immer die „andere Seite“ von Versuchen der Systembildung. „Sie sind Figuren des Widerstandes gegen die Machtergreifung der Logik des Entweder-Oder.“ (Geyer 1992, S. 12) Damit wird durch die Beschäftigung mit Paradoxien die „andere Seite“ (von konstruktivistischer Systembildung), die Distanzierung in eine postmoderne Reflexionshaltung abgesichert.



1. Erster Teil: **betriebe** lernen systeme



## 1.1. Markierungen zur Situation: Modernisierung, Mehrdeutigkeiten und mehr Unübersichtlichkeit

Zu Beginn: Ein Aufriss<sup>40</sup>

### Struktur

- 1.1.1. Beobachtungen zur Zukunft
- 1.1.2. Beobachtungen zur gegenwärtigen Veränderungsdynamik
- 1.1.3. Beobachtungen zur Arbeit
- 1.1.4. Beobachtungen zum Beruf
- 1.1.5. Beobachtungen „bei laufendem Betrieb“
- 1.1.6. Beobachtungen zum Lernen
- 1.1.7. Beobachtungen von Störungen - störende Beobachtungen
- 1.1.8. Modernisierungs-Beobachtungen

Die Betriebe, die im Fokus dieses Textes stehen, sind Systeme in einer immer komplexer wahrgenommen dynamisierten Umwelt. Deren Veränderungstendenzen widmet sich dieser erste skizzenhafte Beobachterblick. Dieser Textteil hat im Kontext dieser Forschungsarbeit die Funktion, die „relevante Umwelt“ der Betriebe in ihren Modernisierungsentwicklungen – zumindest schlaglichtartig – zu markieren, um die betrieblichen Veränderungen auch in diesen Referenzbezügen erden zu können. Zugleich wird in diesem – gelegentlich zuspitzend formulierten - ersten Textteil das Gelände aufgerissen, in dem sich die Idee „lernender Systeme“ verorten lässt. Insofern werden hier auch viele derjenigen Fäden vorläufig zusammengezogen, die im Anschluss wieder ausgeworfen werden.

\*

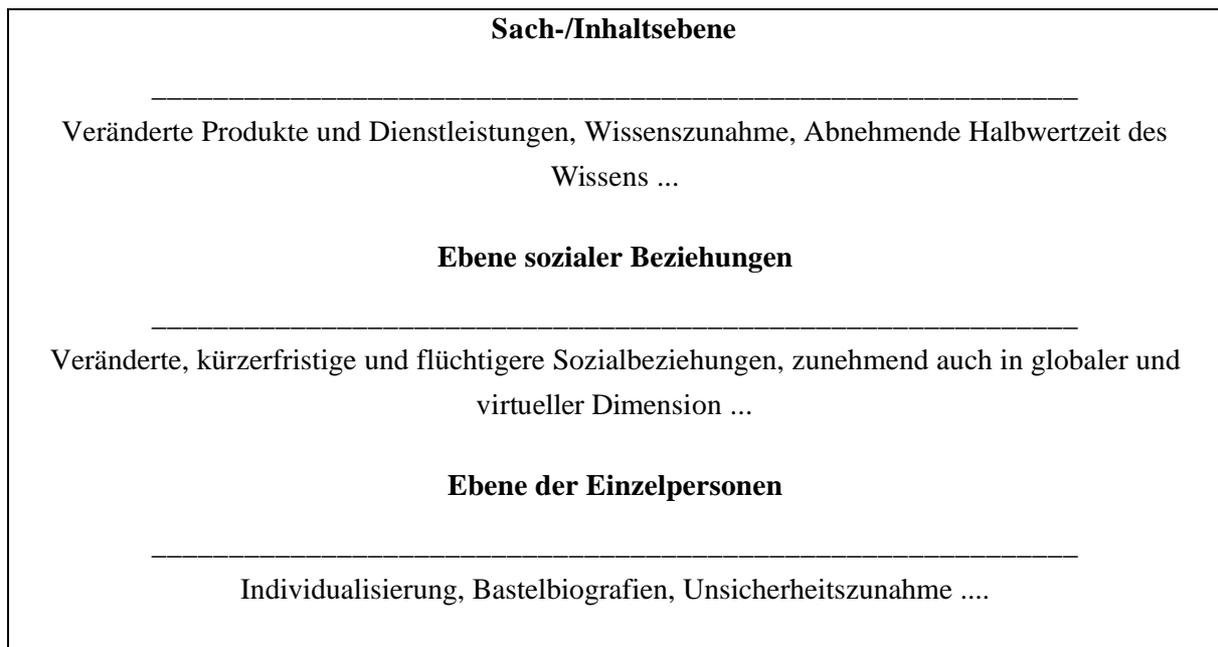
Die Situation unserer gegenwärtigen Moderne und ihrer Institutionen erscheint *unübersichtlich, mehrdeutig* – das ist nicht nur Tenor ungezählter sozialwissenschaftlicher Befunde, sondern alltägliche Standarderfahrung. Die Situation ist wie sie ist, aber alle wissen, dass sie auch anders sein könnte. Das ist eine kontingente Situation mit viel Kompliziertheit – heutzutage als „Komplexität“ etikettiert - in der *Sache*. Sie hinterlässt aber auch viel Kompliziertheit in den

---

<sup>40</sup> Zur Entwicklung dieser „Markierungen“ wurden Teile aus folgenden Texten hinzugezogen und weiterentwickelt: Orthey (1998b) sowie Textteile aus Orthey (1999, S. 12ff)

*sozialen Beziehung* „aller“, die dies wissen, darauf reflektieren bzw. damit spekulieren und sie hinterlässt deutlich sichtbare Spuren auf der *individuellen Ebene* der Bastel- oder Bruchbiografen. Sichtbar und vor allem „spürbar“ wird diese Kontingenz, Kompliziertheit und Komplexität insbesondere in der *Zeitdimension*: Entscheidungs- oder Selektionsdruck nehmen angesichts unüberschaubar vieler „Es könnte immer auch anders sein“-Möglichkeiten zu. Dies kommt unter anderem auch in dem deutlichen Trend zur „Vergleichzeitigung“ zum Ausdruck (Orthey 1999, Gleichzeitigkeit in der Ungleichzeitigkeit.doc) - Karlheinz Geißler spricht uns in diesem Zusammenhang als „Simultanten“ an (Geißler 2004).

### Modernisierung und Mehrdeutigkeiten auf 3 Ebenen<sup>41</sup>



#### Rahmenbedingungen

Abnehmende Stabilität, zunehmende Flexibilisierungen u.a. in Raum- und Zeitdimension

Angesichts dieser Situation soll am Anfang dieses Textes zunächst einmal ein „Aufriß“ dieser und ähnlicher Mehrdeutigkeiten angeboten werden. Da diese Situation heutzutage oft mit Krisendeutungen und –zuschreibungen behaftet wird, verspricht auch eine skizzenhafte Beschreibung, Erklärung und Bewertung eher Beschwerliches. Aber wir wollen in dieser Beschwerlichkeit auch Leichtigkeit entdecken. Das ist die charmante Variante einer „entlastenden Vereinfachung“, an der wir nicht ganz vorbeikommen – jedenfalls nicht, wenn wir

---

<sup>41</sup> Dies Modell wird an verschiedenen Stellen dieser Arbeit zur Systematisierung verwendet. Es ist angelehnt an das 3-Ebenen Modell, wie es von Clark und Delia (1979) für Kommunikationsprozesse formuliert wurde. Es wurde von Karlheinz A. Geißler (1995c) im Hinblick auf Lern-/Lernprozesse verwendet. Auch in der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns (1975) finden sich die hier benannten 4 Dimensionen (3 Ebenen und Rahmenbedingungen). Vgl. u.a. die Anwendung des Modells im Kapitel „Seminare heute“ im 3. Teil der Schrift.

auch bezogen auf das Lernen dem Zukunftsforscher Horst Opaschowski (1997, S. 8) folgen: „Ohne ein bestimmtes Zukunftsbild können wir weder planen noch uns in der Gegenwart orientieren.“<sup>42</sup>

Dazu folgen hier thematisch fokussierte „Beobachtungen“: Zunächst zur „Zukunft“ und zur „gegenwärtigen Veränderungsdynamik“ und im Anschluss dann auf ausgewählte Konkretisierungen der allgemeinen Trends. Das sind keine systematisch aufbereiteten oder vollständig referierten Tendenzen, eher - zum Teil auch holzschnittartige - *Schlaglichter*, die bedeutungsvoll für den hier angestrebten Zusammenhang von Betrieben, Lernen und einer Systemperspektive erscheinen.

### 1.1.1. Beobachtungen zur Zukunft

Wir beobachten die Zukunft heute verändert. War sie ehemals das Kommende, das Vorbestimmte, die Vorsehung, mit der sich die Weissager und Propheten beschäftigten, wurde die Zukunftsvorstellung grundlegend umgestellt, als man im 18. Jahrhundert begann, mit der Zeit *aktiv handelnd* umzugehen (Geißler 1996).<sup>43</sup> Die Zukunft - so die neue, die damals erstmalig sich entwickelnde „moderne“ Vorstellung - konnte beeinflusst werden. Sie wurde als offen verstanden, aber auch als gestaltbar. Das galt insbesondere für das politische Handeln der Staatsmänner, also derer, die Ordnung herstellen sollten. Diese auf Gestaltbarkeit, aber auch auf Einheit, auf Einlösbarkeit und Abschließbarkeit angelegte „moderne“ Vorstellung hat sich unter unseren nun als *„postmodern“* zu etikettierenden Reflexionsbedingungen nochmals qualitativ verändert.<sup>44</sup> Die Zukunft wird nun *pluralisiert* - und sie wird als *kontingent erfahren*: Alles ist möglich und auch vielerlei *gleichzeitig* - aber eben immer auch anders. Und das wissen wir alle – und beobachten uns darauf hin.

Diese veränderte Beobachtungsperspektive auf „Zukunft“ korrespondiert mit der Entdeckung (und wie noch darzustellen sein wird: der Verzweckung) des „Subjekts“ in seinen Ressourcen für gesellschaftstragende und –stabilisierende Entscheidungen und spricht für eine reflexiv gewonnene Perspektivenvielfalt und den tendenziellen Abschied von modernen Einheitserzählungen. Daher kann die Zukunft konsequenterweise nun individualisiert werden. Die Einzelnen sollen und

---

<sup>42</sup> Diese Orientierung hin zur Zukunft werde ich am Ende des gesamten Textes nochmals mit Blick auf die Zukunft „lernender Systeme“ aufgreifen. Vgl. dazu die „Spekulationen“ im Kapitel „Wie weiter?“

<sup>43</sup> Das Konzept der Zukunft ist insofern nicht einmal 300 Jahre alt – vgl. zur „Entdeckung der Zukunft“ Hölischer (1999).

<sup>44</sup> Vgl. zur Differenz von „Moderne“ und „Postmoderne“ ausführlich Orthey (1999, CD-ROM, Moderne.doc; Postmoderne.doc)

---

müssen jetzt für ihre je eigene Zukunft selbst sorgen - dies ist der *Umschlageffekt der Selbstverwirklichung*, die zum Zwang wird. Wenn wir also wissen wollen, was uns die Zukunft bringt, müssen wir uns immer häufiger selbst fragen. Die Gegenwart der Zukunft zeigt eine veränderte gesellschaftliche und individuelle Orientierungsfunktion. Insofern wird heutzutage die Zukunft auch immer häufiger zur „Vision“ stilisiert. So nennen dies die Unternehmen – inspiriert durch zahlreiche sogenannte „Zukunftsforscher“ - neuerdings gerne. Das bedeutet, dass die Zukunft als eine erwünschte Zukunft *konstruiert* wird. Damit - so die Hoffnung - wird sie erwartbarer (oder besser wohl: erträglicher) in ihrer Unerwartbarkeit. Insbesondere wird sie aber durch derartige Anstrengungen *wichtiger* - sie beansprucht mehr gegenwärtige Zeit und mehr Raum. Und sie verspricht in diesen visionären Konstruktionen *Orientierung und Sicherheit*. Das ist die Folge der Entwertung der Sicherheiten, die aus Vergangenheitsreferenzen heute nicht mehr zu gewinnen sind. Auch die Orientierungsleistungen von traditionellen Orientierungsmedien und Einheitsobsessionen, wie Religion, Tradition, Ritualen, Leitbildern, Politik und gemeinsam geteilten Werten, sind flüchtig geworden. „Nix ist fix“ - das ist die vereinfachende Kurzformel für derlei Diagnosen. In diesem Orientierungs- und Sicherheitsvakuum, das sich individuell und gesellschaftlich zeigt, wird viel in die „Vision“ als die (meist idealisierende) Vorstellung von der Zukunft hineinprojiziert. Damit wird Zukunftsorientierung zu einer zentralen Orientierung. Diese Orientierung aber ist *zugleich* immer auch flüchtig und ungewiss. Sie hat den „Makel“ der Kontingenzt, nämlich den, immer auch anders sein zu können. Dies wird unter den Bedingungen des *Möglichkeitszuwachses* in der Folge funktionaler Differenzierungsprozesse zur gesellschaftlichen Normalität (immer mehr, immer schneller, immer anders) und zugleich wird es zum Problem, unter diesen Bedingungen zu viablen Handlungen für den jeweiligen Systemkontext fähig zu bleiben. Die Zeit der großen wärmenden Gewissheiten ist vorbei, es sei denn, dies selbst - also das Fehlen der großen Gewissheiten - wäre eine große Gewissheit. Gewiss nicht! Diese Dynamik schlägt auf die Kommunikationsqualität und -dichte in der Gesellschaft und ihren Subsystemen zurück. Der Gesprächs-, der Aushandlungs- und Verständigungsbedarf angesichts kontingent wahrgenommener Zukünfte schlägt auf die Gegenwart zurück und hält sie kommunikativ lebendig – medial gestützt natürlich. Was diese Zukünfte bringen könnten oder auch nicht und wie dies unter welchen Bedingungen auch immer zu beeinflussen oder zu steuern sei und was das für die Zukunftsfähigkeit von Personen, Gesellschaft und Organisationen wiederum bedeuten könnte, das bedarf intensiver Kommunikation. Unsere Zukünfte bringen und halten uns gegenwärtig kommunikativ in Daueraktivität, deren Gegenstand reflexiv erschlossen wird.

---

### 1.1.2. Beobachtungen zur gegenwärtigen Veränderungsdynamik<sup>45</sup>

Wir beobachten die *gegenwärtige Situation* unserer postmodern verfassten, fortgeschrittenen und zum Teil auch reflexiv überschrittenen Moderne als *unübersichtlich*, *mehrdeutig* und gelegentlich *paradox*. Die Welt erscheint uns zunehmend als *komplexer*. Obschon der auch dieser Arbeit zu Grunde liegende Systembegriff seit vielen Jahren in den alltäglichen Sprachgebrauch gerutscht ist und entsprechend häufige Verwendung in allerlei „systemischem“ findet, ist der oftmals in diesem Zusammenhang proklamierte „Paradigmenwechsel“ noch nicht so nachhaltig verwurzelt, als dass die Komplexität, auf die Systemdenken ja reflektiert, ihre Bedrohung verloren hätte. Die „Wendezeit“, wie sie Fritjof Capra (Capra 1992) bereits Anfang der 80-er Jahre (im englischen Original) verkündet hatte, ist noch nicht so weit mit sich selbst, dass sie in der Lage wäre, sich von mechanistischen Bildern der Steuerung komplexen gesellschaftlichen Geschehens trennen zu können. Die Unternehmen sind hier etwas fortgeschritten in ihrem „Systemdenken“, das ihnen Peter Senge (1996) als „fünfte Disziplin“ verschrieben hatte.<sup>46</sup> Gesellschaftlich wird „Komplexität“ indes noch lange nicht als „Lösung“ sondern vielmehr als ein Problem wahrgenommen, das gelöst werden muss. Insofern ist die gegenwärtige Krise, wie Capra 1991 im Vorwort zur Neuauflage der „Wendezeit“ bemerkte, „im wesentlichen eine Krise der Wahrnehmung“ (Capra 1992, S. VIII). Er folgert daraus, dass es uns erst möglich sein wird unser Handeln zu verändern, wenn wir die Welt anders wahrnehmen. Ich komme eher zur Auffassung, dass es sich nicht mehr um ein Wahrnehmungsproblem handelt - denn Vielfalt und Komplexität werden ja wahrgenommen und kommuniziert - sondern um ein *Problem des Umgangs mit dieser Wahrnehmung*. Kurzum: komplexe Zusammenhänge komplex wahrnehmen ist das Eine, das Andere wäre, dann nicht wieder Vereinfachungen in Anschlag zu bringen, sondern mit der wahrgenommenen Komplexität steuernd zu arbeiten. Aber dafür ist der Schrecken wohl noch zu groß – angesichts der Wahrnehmung von Vielfalt, Unübersichtlichkeit und der sich einschleichenden Gewissheit, dass alles irgendwie doch mit Allem zusammenhängt. Hilfreich ist es zur Reduzierung des Schreckens zunächst, sich die Konstitution und die Konstellationen dieser Komplexität klar zu machen, um nicht in den vereinfachenden Abstraktionen haften zu bleiben.

---

<sup>45</sup> Anschlussfähig an die hier gewählte Form ist die Form (und auch der Inhalt) der sehr eindrucksvollen Gegenwartsdiagnosen im aktuellen „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004). Dort wird in Abgrenzung zu anderen sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsversuchen der gegenwärtigen Gesellschaftsformation die Ordnungen des Sozialen nicht aus einer Zentralperspektive angegangen, sondern in einem eher indirekten Zugang durch die *Nachzeichnung von Konstellationen anhand von „Stichworten“*, aus denen sich *die* Gesellschaft erst verdichtet.

Im folgenden Text wurde ein ähnlicher Zugang gewählt.

Meist werden Gesellschaftsbeschreibungen und –diagnosen jedoch in einer *zentralen Reflexionsperspektive* formuliert und mittels eines dem Gesellschaftsbegriff vorangestellten Präfix etikettiert. So entstehen dann Welt-, Risiko-, Bürger-, Arbeits-, Erlebnis- Wissens- oder Multioptionsgesellschaft und viele andere mehr. Einen ausgezeichneten Überblick über diese Formen, Gesellschaft zu rekonstruieren, finden sich in den beiden Sammelbänden von Pongs (1999, 2000), in denen die jeweiligen Urheber in strukturierter Form zu ihrem Konzept zu Wort kommen.

<sup>46</sup> Vgl. zu diesem Systemdenken, für das Komplexität nicht mehr das Problem, sondern die Lösung ist, u.a. das Kapitel zur „neuen Betriebsamkeit“ (1.2.), die Erörterungen zur „lernenden Organisation“ (2.3.) sowie in einer auf die Idee „lernender Systeme“ gerichteten „Spekulation“, den Abschluss dieser Untersuchung.

Die Gründe für die Wahrnehmung zunehmender Komplexität sind indes ebenfalls vielfältig und komplex. Einige der Elemente und Relationen dieser Komplexitätswahrnehmungen, die an der Erzeugung und Steigerung der ihnen zugeschriebenen Komplexität selbst beteiligt sind, möchte ich hier kurz markieren.

Gesellschaftlich ist es vor allem die *Individualisierungstendenz*, die Selbstverwirklichungsansprüche und gleichzeitig Selbstverwirklichungszwänge freisetzt. Wir haben unter diesen Bedingungen - so Anthony Giddens - „keine Wahl als zu wählen, wer wir sind und wie wir handeln wollen“ (Beck/Giddens/Lash 1996, S. 142). Die heute ausagierten „Regierungskünste“ (Foucault) locken mit den vielfältigen Optionen von Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung. Die Angebote und die Übernahme von „Verwirklichung“ und „Verantwortung“ sind indes die Künste. Sie machen das Selbst „regierbar“ – für den Staat, die Betriebe und andere Institutionen. Und zum Selbst gibt es keine Alternative, insofern wird das Leben unter solchen Bedingungen zur Gratwanderung, die natürlich selbstverantwortlich reguliert wird: „Sie treibt den Menschen an den Rand und lässt den abstürzen, der versehentlich zu weit gegangen ist.“ (Fach 2004, S. 234)

Mit den Individualitätsansprüchen und -zwängen gekoppelt erscheint das Bemühen um reflexive Distanz, um sinn-hafte Deutung der eigenen Wirklichkeitsbeobachtungen: *Reflexivität* wird insofern zu einem weiteren Modernisierungsmerkmal unserer Zeit. Das bedeutet, dass unsere Handlungen ständig „reflexiv“ im Hinblick auf einlaufende Informationen über eben diese Handlungen überprüft und aktualisiert werden (Giddens 1997, S. 54). Das impliziert eine gegenüber den eigenen und fremden Bedingtheiten im Wahrnehmen und Urteilen eher skeptische Haltung. Diese wird quasi zum „Reflex“, mit dem wir heutzutage „reflexiv“ agieren. Diese Haltung, die sich aus „gelungener“ Aufklärung und den übriggebliebenen Spuren der Emanzipationsbewegung rekonstruieren lässt – und die insofern deutliche Bezüge zum Bildungsniveau unserer Gesellschaft hat – macht einen Unterschied gegenüber jeder Form unhinterfragter Demonstration von Erkenntnis, Wahrheit, Größe oder Absolutheit.

Es sind zudem die Bedingungen *größer werdender Maßstäbe*, die diese unübersichtliche und mehrdeutige Situation auszeichnen: *Globalisierung und Internationalisierung* machen die Märkte größer, aber die Bedingungen, sich auf diesen Märkten auch zu platzieren und zu behaupten, werden zugleich schwieriger. Neue *Möglichkeiten der Kreativität* werden gleichzeitig mit neuen nunmehr *entgrenzten Zerstörungspotentialen* freigesetzt. Dabei produziert die Globalisierung in

historisch einzigartiger Weise neue und verschärfte Gegensätze zwischen Arm und Reich, zwischen Macht und Ohnmacht, Nord und Süd und zwischen verschiedenen Ländern und Regionen – und wird so zu ihrer eigene Paradoxie, denn sie wirkt keineswegs in die Richtung dessen, was sie vorgibt, zu bezeichnen: sie wirkt nicht im Sinne eine globalen und relativ homogenen Weltgesellschaft. „Letztlich wird mit den wachsenden Abhängigkeiten auch die Konkurrenz aller gegen alle vorangetrieben – von nationalen und regionalen „Standorten“ wie auch der Individuen zueinander, und dies auf allen Ebenen.“ (Görg 2004, S. 110). Gleichzeitig zeigen sich insofern in diesem widersprüchlichen Prozess Indizien für *Maßstabsverkleinerung*: innerhalb globaler Netzwerke werden kleine „Zellen“ – in den Unternehmen z.B. Teams oder Projektgruppen – mit hoher Autonomie und Macht ausgestattet: „Die Streuung von Besitz und Kontrolle“ – so benennt Robert Reich (Reich 1993, S. 111f) diese Ausrichtung einer „neuen Unternehmensvernetzung“. Der größere - globale (!) - Maßstab braucht und ermöglicht den kleineren. Oder anders: nur die Zwänge und Abhängigkeiten der Zentralisierung führen offenbar zur Neu-Entdeckung der Dezentralisierung und zur Freisetzung ihrer Kreativ- und Wachstumsressourcen.

Ein weiteres: Seit der Erfindung der Dampfmaschine hat in unseren Industriemodernen die *technologische Dauerrevolution* um sich gegriffen. Dies führt aktuell zur allgegenwärtigen Präsenz *abstrakter Maschinen* und all' ihren weltumfassenden Vernetzungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Die Welt wird dadurch „kleiner“ - sie wird *medialisiert* und sie wird damit zunehmend auch *virtuell*. Leben und Arbeiten findet zu einem immer größeren Teil in den Datennetzen statt. Dies hat weitreichende Folgen für unser Leben und Arbeiten - vielleicht viel weitreichendere als die Erfindung von Buchdruck, Elektrizität, Dampfmaschinen, Eisenbahnen oder Automobilen. Die Welt schrumpft auf die *Benutzeroberfläche* zusammen, die überall zugänglich ist. Und damit hat jeder jederzeit allerorten Zugang zur Welt. Diese erscheint in einer neuen Ästhetik. Sie ist digitalisiert. Und sie vereint in den weltweiten Netzen und den Formen, die sie am häuslichen PC annehmen, die zentralen Kommunikationsmedien und -formen: Schrift, Sprache und Bild. Sind sie in unseren klassischen Medien noch sauber getrennt, werden sie im Internet zusammengeführt und so entsteht eine *neue kulturelle Form*, die Welt wahrzunehmen, zu erschließen und sich in ihr zu bewegen. Diese ist zugleich den „Systemen“ wie auch den „Subjekten“ zugänglich. Sie ist Medium und Form der „totalen“ Rationalisierung, der „totalen“ Selbstverwirklichung oder auch der „totalen“ Selbsterstörung *zugleich*. Keine gegenwärtige Entwicklung zeigt die heute allgegenwärtigen *Entgrenzungerscheinungen* deutlicher auf als das Internet. Von der Steuerung globaler Finanzströme und internationaler (virtueller) Unternehmen

über die Arbeit des Alltags, die wir nun im Netz erledigen können (z.B. Bankgeschäfte oder Produktbestellungen), über die kriminellen Formen der Pornographieerzeugung und -verbreitung bis zu den Spaßvögeln, die das Netz mit Fluten von Junkmails und Virenüberfällen gelegentlich fast lahm legen - im Internet geht *alles*, und das ist manchmal auch *nichts*. Die Welt wird virtuell und sie entgrenzt sich selbst im digitalen Code. Das heißt, dass ein *neues Bild der Welt* entsteht. Und es ist vor allem nur noch ein „Bild“, von dem unklar bleibt, inwiefern es mit sogenannten ‚realen‘ Beobachtungen korrespondiert. Begonnen – jedenfalls in einer globalen Perspektive - hat diese Irritation mit dem 1. Golfkrieg und der Berichterstattung darüber. Was ist noch wirklich? Die Frage stellt sich nicht mehr wirklich. Alles ist wirklich, wirklich beobachterabhängig. Aber diese Wirklichkeiten können nun immer auch virtuell gewonnene Wirklichkeiten sein. Die Grenzen zur Fiktion verschwimmen, die neue Wirklichkeit ist auch fiktiv. Und weil das so oder so ähnlich ist, und weil diese Wirklichkeit durch die Netznutzer auch mitbestimmt und gestaltet werden kann, ist dies eine *neue Form der Macht* in unserer Welt. Es ist die Macht des digitalen Codes, der die Welt auf Bildschirmformat nebst Klang- und Schriftunterlegungen verändert. Das erhöht die Unübersichtlichkeit in die Unüberschaubarkeit, aber es stabilisiert auch die Illusion, immer mittendrin sein zu können in diesen Wirklichkeiten: „Mittendrin statt nur dabei!“ - so heißt der Fortschrittsslogan, der nicht von ungefähr aus der Fernsehwerbung einer Sendeanstalt stammt.

#### **Die Welt - ein virtuelles Unterscheidungsproblem**

„Am 03. Oktober 1996 um 18.59 Uhr wurde uns schlagartig deutlich, dass wir uns auf dem Weg in die virtuelle Gesellschaft befinden. An diesem Tag kündigte die Programmansagerin im ZDF einen Abendfilm mit den Worten an: „Dieser Film basiert auf einem authentischen Film.“ Der homo cyber sapiens hat die Bühne betreten. Seine Welt blinzelt ihn flimmernd vom Bildschirm aus an, auf dem diese als Film über einen Film über die Welt erscheint. Virtuelle Beobachtung zweiter Ordnung quasi! Digital codiert und virtuell ist die Welt zum menügesteuerten Bild von der Welt geworden. In dieser Situation wird die Unterscheidung zwischen Zeichen und Bezeichnetem, zwischen Simulation und Wirklichkeit hinfällig. Die Symbolsprachen der Computer machen alle Probleme lösbar, die in diese Sprache umformuliert sind. Die Regeln der Zeichensprachen haben keinen Bezug mehr zu den Gegenständen, für die sie stehen. Der Mensch wird zum Designer seiner Bezeichnungssysteme. Durch symbolische Maschinen werden die Zeichen selbst zu Realitäten. Sie bezeichnen nicht mehr nur Realität. Die Simulation von Realität schafft viele neue Realitäten. Was ist ‚wirklich‘? Wenn die ‚Realität‘ keine klare Referenz mehr hat, sich Zeichen nicht mehr eindeutig dem ‚Realen‘ zuordnen lassen, wird die Grenze zwischen ‚Realität‘ und Simulation unklar. Was wird simuliert und was ist die Simulation? Das ist die nicht mehr zu beantwortende Frage in Zeiten der Technisierung des Symbolgebrauchs.

Endlich haben wir Menschen es erreicht: Wir sind zu Engeln geworden. Nimmt man alle Verheißungen der Mediengesellschaft ernst, dann stimmen sie mit demjenigen Bild überein, das sich die Menschen seit jeher von der Sehnsuchtsfigur des Engels gemacht haben. Zu solch engelhaften Wesen haben wir uns technisch aufgerüstet: Das Bier zur linken, den Tele-Commander und die Maus zur rechten, die mediale Allmacht war vor und hinter uns. Medial schwebend okkupieren wir jenen Raum zwischen Himmel und Erde, den wir leergemacht haben als wir den lieben Gott – modernitätsbedingt – in eine Seniorenresidenz einquartiert haben. „Die Technologie wird zum Vollstrecker und zum Vollender der Theologie“ – urteilt Manuel Schneider in seiner *Metaphysik der Medien*.“

(aus: Geißler/Orthey 2000)

Gleichzeitig wird in dieser neuen unübersichtlichen Mehrdeutigkeit - nun wieder diesseits der Benutzeroberfläche - vieles *flexibler*: Arbeits- und Ladenöffnungszeiten, Arbeits- und Betriebsformen, Lebensweisen, Biographien und Liebesbeziehungen sind Indizien dieser Flexibilisierungstendenz, von denen wir fast alle betroffen sind. Die Flexibilisierungstendenz korrespondiert eng mit anderen hier benannten Merkmalen der neuen Unübersichtlichkeit. „Flexibilisierung“ ist letztlich die *reflexiv gewonnene Anpassungsstrategie an wahrgenommene Umweltdynamisierungen*, die zudem erst dadurch möglich wird, dass individuelle, soziale und technologische Voraussetzungen dies zulassen.<sup>47</sup> Verkürzt gesagt, werden durch Flexibilisierung *Grenzen verschoben* und die Grenzziehung wird an veränderte Referenzbezüge gekoppelt: das sind meist die sogenannten „relevanten“ Umwelten und die heißen heute oft „Kunden“ oder „Konkurrenten“. Als „unflexibel“ gilt insofern, sich weiter (ausschließlich) an der inneren Systemlogik zu orientieren (also z.B. an den Bedürfnissen der MitarbeiterInnen). Flexibel ist dasjenige System, das in der Lage ist, sich an relevante Umwelteinflüsse anzupassen. Dass Flexibilisierung u.a. neue sachliche, soziale, individuelle und zeitliche Zwänge (im System, aber auch in der angesteuerten „relevanten Umwelt“) freisetzt, wird selten thematisiert – erlitten wird es umso öfter. Wir denken einstweilen – nur schlaglichtartig - an die Zumutungen höchst individueller Zeitorganisation, den steigenden Koordinierungsaufwand unserer Sozialbeziehungen oder die „kundenorientierten“ neuen Errungenschaften von allerlei Dienstleistungen, mit denen wir gezwungenermaßen in den Warteschleifen der zahllosen Call Centers oder mitten in der Nacht bei unseren Bankgeschäften im Internet kämpfen dürfen. Hauptsache wir sind flexibel. Die Probleme,

---

<sup>47</sup> Vgl. zur Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft im Zeichen der Flexibilisierung Gruber (2001, S. 195ff). Die Flexibilisierungsschübe betreffen für sie u.a. die Familie, die Arbeit und das Ich. Ebenfalls im disziplinären Kontext der Berufspädagogik entwickelt Ute Clement (2002) „Flexibilisierung als Zielbegriff und Zauberwort in Wirtschaft und Ausbildung“.

die Flexibilisierung schafft, „lassen sich nur mit erweiterter und radikalierter Flexibilisierung lösen. In dieser Hinsicht ist Flexibilität Versprechen und Drohung zugleich. Sie signalisiert Kompromissbereitschaft und Offenheit. Der Begriff vermittelt den Eindruck, man könne über alles reden – freilich nur auf der Grundlage einer übergreifenden Ratio, welche den Einzelnen zur Flexibilität verpflichtet“ (Lemke 2004, S. 85).

„Flexibilisierung“ wird – so scheint es - oft mit an Wundermittel erinnernden Zuschreibungen verbunden, die hoffen lassen wollen, der Unübersichtlichkeit und Optionsvielfalt angemessener begegnen zu können und sie zugleich zu forcieren – das ist ungebremste „moderne“ – also an Einheitsobsessionen gebundene – Fortschrittsutopie. Die kommt zwar begrifflich charmant verkleidet daher, täuscht aber lediglich kurzfristig darüber hinweg, dass Grenzverschiebungen auch immer mit *neuen Restriktionen* einhergehen. Nur treten diese woanders – an anderen Stellen im System oder in anderen Systemen - zu Tage. Flexibilisierung ist insofern auch nicht mehr als eine *Neujustierung von Limitierungen* – bezogen auf Individuen, Sozialbeziehungen, Inhalte und Organisationen sowie auf räumliche und zeitliche Aspekte. So flexibel sind wir dann oft allerdings doch nicht, um zu erkennen, wo diese beobachtbar werden. Oder wir wollen es nicht sehen, um uns unsere Illusionen und deren Stabilisierungswert zu bewahren. Auch dies ist ja eine Form von Flexibilität.

Zudem überfluten uns immer neue *Wissenschübe* und die Veränderungszyklen, also z.B. die der Produktion und der Lerninhalte, beschleunigen sich drastisch. Die Halbwertszeit des Wissens nimmt ab. Neuere und Dringliches wird als *wertvoll* behandelt, die Daten- und Informationsflut macht Verharren und Aufmerksamkeit zur knappen Ressource und forciert eine Fast-Food-Kultur des Wissens. Die Allmählichkeit der Entwicklung von Wissen wird durch die Möglichkeiten des Mausclicks ersetzt und macht Wissen zum Medium des Wissensmanagements in der dazu eilends ausgerufenen Wissensgesellschaft. Die produziert dadurch, dass sie bezüglich ihrer angestrebten erfolgreichen Reproduktion auf die Ressource Wissen setzt, zugleich permanent eine *negative Ressource*. Sich über immer neues Wissen legitimieren zu können und zu müssen, eröffnet neben neuen Optionen für Leben und Arbeiten immer auch neue Limitierungen. Denn Wissen ist dadurch, dass es zum gesellschaftsformierenden und –stabilisierenden Gut ausgerufen wird, nicht mehr ein Ausdruck individueller Neugierde, sondern es wird zu einer *institutionalisierten Erwartung*, der sich zu entziehen, schwierig ist. Zudem produziert der Versuch, über mehr Wissen Risiken zu reduzieren, neue Quellen für immer neue Risiken – auf höherem Niveau, wie z.B. das

---

Wissen über die Möglichkeiten der Gen-Manipulation zeigt. Die Vermehrung des Wissens befördert die Differenz von Wissen und Nicht-Wissen nur auf eine andere Stufe – und vermehrt zugleich das Nichtwissen. Das Nicht-Wissen ist denn auch die „avancierteste Gestalt des Wissens in der Wissensgesellschaft“ (Kocyba 2004, S. 305).<sup>48</sup>

Auch die Zeiten ändern sich in unserer Zeit: unsere *Lebensumstände sind weitgehend von natürlichen Rhythmen abgekoppelt*, entrhythmisiert, sie sind durch die Beobachtung von *Zeitknappheit und Zeitfragmentierung* gekennzeichnet. Rhythmen - so Karlheinz A. Geißler (1996) - werden durch *unverbundene Zeitvielfalt* ersetzt - immer mehr wird gleichzeitig möglich, der Gleichzeitigkeitsanfall wird größer (Geißler 2004) und damit wächst auch der Bedarf der *Verungleichzeitigung*, also der Bedarf, zeitliche Ordnung im Nacheinander herzustellen (Orthey 1999, Gleichzeitigkeit in der Ungleichzeitigkeit.doc) – und dies ist übrigens eine individuell oder in sozialen Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen zu erbringende Leistung.

All dies, was ich hier schlaglichtartig und zugespitzt „aufgerissen“ habe, führt dazu, dass wir eine zunehmende *Differenziertheit und Komplexität unserer Welt beobachten*. Wir haben dadurch immer *mehr Möglichkeiten*, aber auch immer *mehr Entscheidungsprobleme* bei zunehmend flüchtig werdenden Entscheidungsgrundlagen. Diese Situation wird noch dadurch verschärft, dass unsere globalisierte Welt im Bemühen um Perfektionierung *störanfälliger* wird: der *Störfall* wird zum Normalfall, die permanente Veränderung zur einzigen Stabilität. Das bedeutet allgegenwärtige *Risikanz* und es bedeutet auch die Zunahme von paradoxen, d.h. in ihrer Widersprüchlichkeit nicht auflösbaren Situationen. Der Untergrund, auf dem wir uns bewegen, wird rutschig, und jeder, der ihn sicherer machen will, verunsichert uns in unseren Balanceakten auf diesem riskanten Terrain noch mehr.

Allenthalben also *Entgrenzungen* von traditionell für stabil gehaltenen Sicherheitszonen. Politisch und weltwirtschaftlich wissen wir gleich, was gemeint ist, weil einige von uns an den fallenden Grenzen gut verdient haben und andere bis heute darunter leiden (müssen). Auch die Debatten über die Möglichkeiten und Grenzen der Genmanipulation machen uns tagtäglich deutlich, was uns blüht, droht oder lockt. Die Welt wird zum *Entgrenzungsunternehmen*. Die Werbung - von jeher eher postmodern operierend - hat das bereits gemerkt: Je schräger, desto besser kommt's. Wer sich

---

<sup>48</sup> Vgl. zum Aspekt des Wissens die differenzierteren Ausführungen im Kapitel über Wissensmanagement (2.4.).

besser unterscheidet vom etablierten Sinn, der gewinnt heutzutage. Das Leben und das Arbeiten wird zum Unterscheidungsunternehmen. Sich verflüchtigende Grenzen der Moral, der Werte und Normen, der politischen und wirtschaftlichen Sphären, der Realitätswahrnehmung und allgemein: der Möglichkeiten, die uns offen stehen, machen immer neue Differenzen anschlussfähig. Das Leben wird zum *Spiel mit der Anschlussfähigkeit von Differenzen*. Es wird dadurch riskant, unkalkulierbar, nicht mehr standardisierbar, biographisch wenig erwartbar, aber auch spannend und chancenreich – und bietet in einer optimistischen Sichtweise natürlich auch die Möglichkeiten der lustvollen Identitätskonstruktion aus *Freude an der Verschiedenheit unter den Bedingungen entgrenzter multikultureller Differenzerfahrungen* (Nick 2002).

Neben Fragen der Absicherung der Ränder dieser entgrenzten Wirklichkeiten - z.B. durch die Politik - ist es insbesondere die *Frage nach der Referenz*, also nach der Erdung dieser neuen Unübersichtlichkeit, die uns verunsichert. Diese Frage ist - so die hier vertretene Position - nicht mehr solide und auf Dauer gestellt stabil zu beantworten. Auch die Referenz des Handels wird flüchtig. Es orientiert sich an *unterschiedlichen Rationalitäten*, nicht mehr an großen Einheitserzählungen, wie z.B. der Aufklärung oder der Emanzipation (Lyotard 1993). Am ehesten orientiert sich das Handeln unter diesen Modernisierungsbedingungen wohl noch an der Super-Erzählung: dem *Kapital und dem Code Zahlung/Nichtzahlung*. Aber dies ist eine zu ideologieverdächtige Position und irgendwie auch zu wenig tragfähig, wenn wir uns die Desasterszenarien ausmalen, die angesichts der weltwirtschaftlichen Instabilitäten gar nicht mehr so unwahrscheinlich erscheinen. Vielmehr gilt wohl: die Referenz - also die basale Orientierung des moralischen, des pädagogischen oder beispielsweise des unternehmerischen Handelns - wird *im Spiel immer wieder neu gewonnen*. Sie wird anhand der deutenden Sinnzuschreibung der beobachteten Spielzüge der Systemumwelt zugänglich. Das heißt, sie wird immer wieder neu von Beobachtern, die von ihren eigenen Sinnbeständen abhängig sind, *konstruiert* - und daran orientiert sich das Handeln. Das „Spiel mit der Referenz“ ist theoretisch interessant - nicht zufällig ging vor einigen Jahren einer der Nobelpreise an einen deutschen Spieltheoretiker - und praktisch problematisch. Wer integriert die ganzen Spiele? Also z.B. die der sogenannten „neuen Mitte“, die der globalisierten Super-Unternehmen, die der Extremen vom rechten Rand, die der immer abstrakteren Geldmärkte und die derer, die Spiele verloren haben und die nicht über „Los“ gehen dürfen. Das sind die *Regulationsfragen*, die sich angesichts dieser Modernisierungsdynamiken drastischer als je zuvor stellen. Sie werden in der Regel mittels großer Versprechungen (hinter denen Illusionen neuer Ordnungsmöglichkeiten mit kurzfristigen Beruhigungswirkungen stecken) oder mittels der engagiert, überzeugt oder hilflos vorgetragenen Hoffnungen auf das „freie Spiel der Kräfte“ angegangen. Beides scheint indes zu kurz gegriffen angesichts der skizzierten Entgrenzungserscheinungen. Angesagt ist wohl eher ein *dissensorientiertes Kommunikationsmodell*, in dem die Differenz immer wieder neu verhandelt, auf Anschlussfähigkeit und Referenzen abgeklopft wird, dann das Ergebnis zeitlich begrenzt vereinbart und festgeschrieben und dann wieder kommunikativ in Frage gestellt wird. Die Unternehmen beginnen mit entsprechenden Formen zu arbeiten. Sie sind ja mit ihren Entgrenzungen auch am weitesten fortgeschritten: Führungskräfte und MitarbeiterInnen gewinnen Orientierungen via 360 Grad Feedback, Visionen werden gebastelt, kommuniziert und modifiziert, die Organisation wird ständig neu komponiert und als loses Geflecht verschiedener Subsysteme gekoppelt. Der *Entgrenzung* wird mit Formen begegnet, die sie temporär *begrenzen*, ihre Dynamik jedoch aufnehmen und unbedingt in Fluss halten, um ihre

Produktivpotentiale abzuschöpfen. In der Gesellschaft und der Politik fehlen einstweilen solche Modelle. Das ist begründet in einem Defizit an in die Strukturen eingebauten selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten. Nur diese ermöglichen - um den Preis der Selbst-Infragestellung - eine „qualitative Modernisierung“ (Orthey 1999, Modernisierung.doc) des Fortschrittsmodells. Ein Medium, das solche Reflexionsanreize zugänglich macht und das zugleich in der Lage ist, sie kommunikativ weiterzubearbeiten - ist das *Lernen*. Deshalb spielt es in diesem Text auch eine so große Rolle. In der sogenannten Lern- oder Wissensgesellschaft soll das wohl zukünftig auch mal so sein.

Um die in diesem „Aufriss“ benannten allgemeinen Modernisierungstendenzen weiter zu verdeutlichen, werfen wir nun einen knappen und konkretisierenden Beobachterblick auf die *Veränderungen von Arbeit und Beruf*, auf *Veränderungen „bei laufendem Betrieb“* und auf die *Veränderungen des Lernens*. Und dann: *Beobachtungen von Störungen - störende Beobachtungen*. Abschließend liegen wir im Trend: mit *Modernisierungs-Beobachtungen*.

### 1.1.3. Beobachtungen zur Arbeit<sup>49</sup>

Wir beobachten unter diesen Modernisierungsbedingungen *Weiterungen und einschneidende Veränderungen des Arbeitsbegriffes*. Zugespitzt: Das ganze Leben wird zur Arbeit - es wird gleichwie abgearbeitet. Von der Trauerarbeit über die Erziehungsarbeit, die Körperarbeit zur Beziehungsarbeit. Und dann ist da noch die Arbeit beim home-banking und die Diskussionsarbeit im Internet. Arbeit erscheint nicht ohne Grund als *anschlussfähiger Begriff zur Bezeichnung des Allerlei unseres Lebens*. Durch „Arbeit“ klingt es gut und ist es gut - hier holt uns die religiöse Moral ein. Oder aber: durch die Bezeichnung „Arbeit“ wird die Anschlussfähigkeit dessen, was getan (oder besser: „getätigt“) wird, für die gesellschaftlichen Kommunikationen einer sogenannten „Arbeitsgesellschaft“ gesteigert. Das klingt angesichts der auf hohem Niveau stagnierenden Arbeitslosigkeit paradox. Die Neuformierung der Arbeit erfolgt fern des Problems, das auf der Straße steht, in der sprachlichen Überbetonung dessen, was viele - als „Erwerbs“-Arbeit - *nicht* haben. Ebenso wie dieser Satz nach *Deutungsarbeit* verlangt, sind diejenigen, die darin vorkommen ein Fall für die *Sozialarbeit*. Dies ist eine erste *Weiterung* des Arbeitsbegriffes. Er rückt mehr in die eigentlich arbeitsfreie Zeit hinein - ehemals die „Freizeit“. Die ist heutzutage nicht mehr „frei“, denn sie muss mit „Freizeitarbeit“ ausgefüllt werden. Zunehmend soll diese auch die Form *ehrenamtlicher und freiwilliger sozialer Arbeit* annehmen (Opaschowski 1997, S. 183f). Selbst die Muße wird zur Arbeit, denn diese „gestehen wir es ruhig, ist nichts anderes als ein

---

<sup>49</sup> Vgl. zu Veränderung der Arbeit ausführlich Orthey (1999, S. 13 – 25)

Entwurf von Arbeit. Wir arbeiten, um uns einzubuddeln in unseren „Bau“ der Welt. Und wir arbeiten, um uns genau dabei zu beobachten“ (Baecker 2003, S. 88).

Was kennzeichnet nun angesichts dieses zuspitzenden ersten Blickes die „Zukunft der @rByte“ (Littmann/Jansen 2000, S. 195ff)?<sup>50</sup>

Ich möchte dazu *drei Aspekte* anskizzieren, die aus meiner Sicht aus den vielen Analysen um die Zukunft der Arbeit (vgl. Orthey 1999, S. 12ff) hervorzuheben sind:

#### 1. Arbeit wird tendenziell zur Wissensarbeit

##### **Wissensgesellschaft**

„Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft lässt sich sprechen, wenn zum einen die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden. Eine entscheidende zusätzliche Voraussetzung der Wissensgesellschaft ist, dass Wissen und Expertise einem Prozess der *kontinuierlichen Revision* unterworfen sind und damit Innovationen zum alltäglichen Bestand der Wissensarbeit werden.“ (Willke 1998, S. 355)

Die Arbeitsgesellschaft wird seit der zweiten Hälfte der 90-er Jahre mit Vehemenz und allerorten zu einer „Wissensgesellschaft“ geredet. Obschon dies lediglich ein aktualisierter Anschluss an sozialwissenschaftliche Urgesteine ist, anhand derer sich die Entwicklung der Industriegesellschaft auch als ein Prozess der zunehmenden Rationalisierung von Wissen darstellen lässt, erhält die nun ausgerufene „Wissensgesellschaft“ nahezu uneingeschränkte Zustimmung. Mit diesem breiten Konsens ist angezeigt, dass „Wissen“ als Kategorie in das *Selbstbeschreibungsrepertoire* der Gesellschaft Einzug hält. Dies korrespondiert insbesondere damit, dass Arbeit zunehmend zur „*Wissensarbeit*“ wird (Willke 1998, S. 19ff). Wir begegnen dieser alltäglich dort, wo Wissen als Ressource in Produkte quasi miteingebaut ist. Das betrifft nicht nur „intelligente“ Güter wie Software, Computerspiele, Handys, Videokameras, es betrifft heutzutage auch ganz alltäglich-profane Produkte wie Autos, Kinderspielzeug, Sportschuhe oder Lebensmittel. Diese Produkte basieren nicht nur mehr auf Rohstoffen und spezialisierten Fertigungsverfahren, sondern sie sind *wissensbasiert*. In ihnen steckt ein spezifisches Wissen, das der Abnehmer auch spürt, nutzt oder

<sup>50</sup> Vgl. zur (häufig zitierten) „Zukunft der Arbeit“ Rifkin (1995), Beck (2000).

jedenfalls reflektiert, wenn er beispielsweise einen Laufschuh mit einem bestimmten Dämpfungsverfahren erwirbt, das ihn dann wissen macht, sein Übergewicht wissensgestützt und knochenentlastend im Wald herumzuschleppen. Tayloristisch organisierte Arbeit schmilzt unter den skizzierten Modernisierungsbedingungen zurück auf Reste einfacher Arbeiten (und wird dorthin verlagert, wo sie billig zu haben ist). Arbeit entwickelt sich tendenziell immer mehr zur Wissensarbeit. Mit Helmut Willke (1998, S. 4) verstehe ich unter Wissensarbeit eine Arbeit, die ein Wissen erfordert, das nicht einmal im Leben durch Erfahrung oder Aus- und Weiterbildung erworben wird, sondern „das

- kontinuierlich revidiert,
- permanent als verbesserungsfähig angesehen,
- prinzipiell nicht als Wahrheit sondern als Ressource angesehen wird und
- untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so dass mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind“ (Willke 1998, S. 4).

Wissensarbeit bedeutet einerseits neue Inhalte der Arbeit, andererseits - und dies ist entscheidend - bedeutet sie eine *neue Organisationsform der Arbeit*. Und die macht angesichts zunehmend größerer Maßstäbe der Globalisierung theoretische und praktische Schwierigkeiten. Denn es geht darum, Wissensarbeit produktiv zu machen, d.h. sie zu rationalisieren und das bedeutet, sie zu organisieren. Dafür gibt es dann die Abteilung – oder je nachdem: die Einredung - „Wissensmanagement“. Mit dem Niveau und Gelingen der Organisiertheit der Wissensarbeit z.B. in globalen Netzwerken steht und fällt ihre Qualität und Produktivkraft.<sup>51</sup>

## 2. Arbeit wird immer mehr zu reflexiver Arbeit.

Eine andere, mit den Veränderungen der Wissensarbeit eng korrespondierende Weiterung, beobachten wir ebenfalls mit Blick auf die Erwerbsarbeit. In diese werden zunehmend selbstbezogene und soziale Tätigkeiten *hineinkopiert*. Einfach nur arbeiten - das reicht nicht mehr. Es muss dabei auch auf die eigenen Anteile an dieser Arbeit reflektiert werden. Es muss selbstbezüglich unter Einbringung der Persönlichkeit und Subjektivität gearbeitet werden, denn diese soll als Produktivkraft erschlossen werden. Gezielt unterstützt wird dies durch „Coaching“ oder Lernarrangements mit Selbsterfahrungs- und Prozessanteilen. Denn die Beziehungsprozesse in Arbeitsgruppen, Teams und Projekten sollen rationalisiert werden. Das heißt: es muss angesichts zunehmend flexibler räumlicher und zeitlicher Rahmenbedingungen der Arbeit immer mehr *in der*

---

<sup>51</sup> Vgl. hierzu auch das Kapitel über Wissensmanagement (2.4.)

*Arbeit über die Arbeit verhandelt* werden. Kurz: es muss nicht nur inhaltlich gearbeitet werden, sondern auch selbstbezüglich und bezogen auf die Arbeitsbeziehungen bzw. im Hinblick auf die Gestaltung der Organisation. Die Arbeit wird in die Arbeit wieder eingeführt, sie wird reflexiv, bezieht sich auf sich selbst. Gefragt sind „Arbeitskraftunternehmer“ (Voss 1998, Voss/Pongratz 1998), „reflektierte Praktiker“ (Schön 1987) oder „Symbolanalysten“ (Baecker 1994, S. 91 im Anschluss an Robert Reich, vgl. Reich 1993, S. 189ff). Sie leisten – verkürzt formuliert - in ihrer Arbeit *Deutungsarbeit über (ihre) Arbeit*. Sie sind die Rationalisierer ihrer eigenen Arbeit, sie kontrollieren sich selbst, sie organisieren sich selbst, sie optimieren sich selbst – zugespitzt: sie arbeiten reflexiv daran, sich selbst besser „verarbeiten“ (ideologisch formuliert heißt das: ausbeuten) zu können. Derlei Beobachtungen deuten darauf hin, dass das Arbeitskonzept der modernen Gesellschaft sich von der am Produkt orientierten Arbeit zur von der Organisation determinierten „Arbeit an der Arbeit“ (Baecker 2003, S. 73f) entwickelt. Das bedeutet zweierlei: „Die Arbeit des Selbst an der Arbeit des Anderen; und die Arbeit des Anderen an der Arbeit des Selbst.“ Zwar geht es immer noch um Dinge, die (als Produkte) hergestellt oder (als Dienstleistungen) zur Verfügung gestellt werden. Bevor man Produkt und Dienstleistung allerdings zu sehen bekommt, hat man es bereits mit Vorgaben, mit Koordination, mit Kooperation usw. zu tun, an denen (oft reflexiv) gearbeitet werden muss. Wir sind derart arbeitend Zeugen und Macher einer „Revolution“, deren Devise es ist, „den stolzen Satz des 19. Jahrhunderts: „Wer arbeitet, produziert.“ auszuwechseln gegen den in seinen Konsequenzen noch unabsehbaren Satz: „Wer arbeitet, kommuniziert.“ Kann man sich das vorstellen: die eigene Arbeit nicht mehr am Stolz auf das Produkt, sondern an der Gesprächsfähigkeit der Absichten und der Mittel zu orientieren?“ (Baecker 2003, S. 18)

Das Konzept der Arbeit verändert sich also tendenziell von sachlich-produktorientierter Ausrichtung zur sozial und organisational justierten, aber es wird - so die These – weiterhin dominant für die Selbstbeschreibung von Individuen, Organisationen und Staat bleiben. Befreit von den Zuschreibungen von Mühe und Qual, durch den Wolf von Selbstverwirklichungsansprüchen gedreht, erscheint Arbeit nun als *Arbeit an der Differenz der Arbeit*. Arbeit steht insofern für eine gelungene Rationalisierung der Umstände des Lebens und Arbeitens. Alles was jenseits dessen liegt – also nicht „Arbeit“ ist – ist hingegen von Zufall und Schicksal, Nicht-Determiniertheit und Beliebigkeit gekennzeichnet, Kategorien, die heutzutage eher einen geringen Attraktivitätswert haben. Also muss daran gearbeitet werden, diese weiter zurückzublenden und die verbleibenden Zeiten und Räume gut auf- und abzarbeiten. Das geschieht via Reflexion. Dadurch sickert der Arbeitsbegriff immer weiter auch in diejenigen

Lebensbereiche ein, die nicht von der Erwerbsdimension der Arbeit besetzt sind – siehe oben. Das neue Sprachspiel der „Work-Life-Balance“ (Rohls 2003) umfasst die damit verbundene Balance-Arbeit der Individuen zwischen Arbeit und Person.

Diese veränderte Qualität der Arbeit und auch ihre quantitative Ausdehnung führt zu neuer „Mühe und Qual“. Unter als prekär empfundenen Zeitbedingungen werden deshalb immer häufiger auch Stress, Überlastung, Knappheit und *Überarbeitung* beobachtbar - heute oft etikettiert als „burn out“. Der wird dann therapeutisch oder supervisorisch *aufgearbeitet*. Viel Arbeit!<sup>52</sup>

3. Arbeit wird mit vermehrt Lernen gekoppelt.

Aus den markierten beiden Aspekten der „Wissensarbeit“ und der „reflexiven Arbeit“ lässt sich dieser Trend, der zum Thema dieser „Arbeit“ führt, schlüssig ableiten. Die Form der Generierung, Veränderung und Aneignung von Wissen ist „Lernen“, und Lernen ist auch diejenige Form, in der die oben benannten Reflexions-, Deutungs- und oft auch die Selektionsprozesse aufzuheben sind. Zudem stellen die ständigen technologischen, arbeitsorganisatorischen und kompetenzbezogenen Veränderungen immer wieder neue umfangreiche Lernanforderungen: so muss Fach- und Methodenwissen erneuert werden, es müssen Fähigkeiten zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie entwickelt werden, die sprachlichen Fähigkeiten müssen erweitert werden und nicht zuletzt müssen auch die selbstbezogenen und sozialen Kompetenzen, die insbesondere in team- oder projektförmig organisierten Arbeitsprozessen verstärkt relevant werden, auf- und ausgebaut werden. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Hintergrund für diesen Trend ist der Kostenfaktor und die geringe Flexibilität etablierter - und das meint zumeist: seminaristischer – Lernformen und die hohen Flexibilitätzuschreibungen von Lernprozessen, die möglichst eng an die Arbeit angekoppelt sind.

Mit diesen Trends korrespondiert momentan eine Diskussion um „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Bergmann 2002, Severing 2003), „arbeitsnahe Lernformen“ „arbeitsbegleitendes Lernen“ (Schiersmann/Remmele 2002, Dehnbostel 2003) oder auch um das „informelle Lernen“

---

<sup>52</sup> Zum hier angesprochenen Aspekt gibt es viele Belege – alle im Sinne dessen, was Jeremy Rifkin in seiner vielzitierten Arbeit über die „Zukunft der Arbeit“ schreibt: „Alleine in den USA kostet der Berufsstress die Arbeitgeber jährlich mehr als 200 Milliarden Dollar an Fehlzeiten, verminderter Produktivität, Gesundheitskosten und Entschädigungen. In Großbritannien vermindert der Berufsstress das Bruttosozialprodukt jedes Jahr um 10 %. Einem Bericht der ILO von 1993 zufolge ist der Anstieg des Stressniveaus auf das hohe Arbeitstempo zurückzuführen, das von den automatisierten Anlagen in Fabriken und Büros vorgegeben wird. Besonders folgenreich sei die Überwachung der Mitarbeiter durch Computer.“ (Rifkin 1995, S. 133) Das ist wohl nur noch durch die Überwachung der Mitarbeiter durch sich selbst zu toppen – siehe „Die neue Betriebsamkeit“. Vgl. dazu das gleichnamige Kapitel (1.2.).

(Wittwer/Kirchhof 2003).<sup>53</sup> Erwartet werden von dem Zusammenrücken von Lernen und Arbeiten u.a. die Aufwertung der Arbeit durch die Attraktivität des Lernens, die Anreicherung von Arbeitsprozessen, die Optimierung und Qualitätsentwicklung für die Arbeit selbst. Gemeint sind damit Lernformen, die heute oft das Lernen mit dem Attribut „Selbst“ kombinieren und die z.B. als Lernen mit dem Computer oder als Lernen durch Beobachtung Form annehmen. Zudem werden dialogische Lernprozesse in Gruppen umfasst, z.B. in Qualitätszirkeln, der Lernstattrbeit, bei Gruppenarbeiten im Rahmen von KVP-Prozessen, in der Projektarbeit, auf Lerninseln usw. (Schiersmann/Remmele 2002, S. 37ff)

**Empfehlungen zur Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit** (Bergmann 2002, S. 12 ff):

- Gestalten ganzheitlicher Arbeitsaufgaben mit Spielräumen
- Gestalten der Lernkultur
- Zeitzuschlag für Lernen
- Installation von Problemlösegruppen
- Arbeitsplatzrotation
- Dokumentation von Arbeitserfahrungen
- Weiterbildung

„Lernen bei laufendem Betrieb“ - so heißt die plakative Perspektive, die traditionelle Grenzziehungen zwischen Arbeiten und Lernen aufgibt. Insofern ist der oben zitierte Satz. „Wer arbeitet, kommuniziert.“ im Hinblick auf den hier markierten Trend, aber auch im Hinblick auf die Idee, die in diesem Text verfolgt wird, bezüglich der Form des „Kommunizierens“ zu modifizieren: „Wer arbeitet, lernt.“

Ob das die Fortschreibung der angesprochenen „Revolution“ ist, ob ihre Domestizierung oder auch die Chance, diese in ihren Ambivalenzen und Widersprüchen zu gestalten, bleibt einstweilen offen.

#### 1.1.4. Beobachtungen zum Beruf<sup>54</sup>

Beobachtbar ist die *Flüchtigkeit des Berufskonzeptes* und zudem seine *Verbetrieblichung*. Die Form des „Berufs“ hat die Karriere einer *erfolgreichen gesellschaftlichen Verhandlungsrealität* hinter sich – „der Absolutheitsanspruch der Berufsethik hat sich überlebt“, so benannte es Horst Opaschowski (1997, S. 202) in seiner Zukunftsstudie „Deutschland 2010“. „Beruf“ als Denk- und Begriffsschablone qualifiziert nicht nur traditionell die Arbeit, sondern *wirkt auch gesellschaftlich stabilisierend und legitimiert Ungleichheitsverteilungen*. Unter den Bedingungen der skizzierten Veränderung von Arbeit ergibt sich aber eine „neue Beruflichkeit“ als gleichzeitige (inhaltliche) *Entberuflichung* und („funktionale“) *Verberuflichung*.

<sup>53</sup> Arbeitsbegleitendes Lernen wird von Erwerbspersonen als der wichtigste Lernkontext für ihre berufliche Entwicklung angesehen – 52 % der Befragten einer empirischen Untersuchung äußerten sich dahingehend (Schiersmann/Strauss 2003, S. 150/151).

<sup>54</sup> Vgl. zu den Veränderungen des Berufskonstruktes ausführlich Orthey (1999, S. 25 – 37).

---

Die Form des Berufs ändert sich damit. Eine in handwerklicher Tradition stehende Form von Beruflichkeit im Sinne eines „Meisterschaftsmodells“, die auf die Kontinuität und Stabilität der Qualifikation verweist, wird in einem Modernisierungsprozess, der aufgrund der oben skizzierten Dynamiken durch permanente Veränderung von Tätigkeiten und Qualifikationen gekennzeichnet ist, tendenziell durch eine *qualifizierungsorientierte Form des Berufes* abgelöst. Diese Form wird durch permanente *Qualifikationsveränderung* markiert – immer unterwegs auf „Bildungswanderschaft“ (Wittwer 2000). Die gesellschaftliche Funktion scheint davon (zunächst) unberührt. Das Etikett bleibt und vermittelt Kontinuität. „Beruf“ bleibt – bei aller Flüchtigkeit seiner Konzeption – ein *erfolgreicher Alltagsmythos der Moderne*. Er wird als Ordnungsmittel weiterhin gebraucht und genutzt, vor allem um den Zugang zum Beschäftigungssystem zu regeln. Entberuflichte Berufsarbeit braucht den *Beruf als offene Form*. Insofern kann gleichzeitig eine *Verberuflichung* beobachtet werden – jedoch unter veränderten Bedingungen von Beruflichkeit. Dazu werden zunehmend auch andere Semantiken und Sprachspiele bemüht, die Beruflichkeit in seiner veränderten Qualität zusätzlich beschreiben – besonders aktuell erscheint das der „Employability“, wie Beschäftigungsfähigkeit heute nicht von ungefähr genannt wird.<sup>55</sup>

Diese Modernisierung des Berufes ist dabei insbesondere eine Veränderung der *Verzeitlichung von Tätigkeiten in die Eigenkomplexität des Berufskonstruktes*. Dieses ist zum nur noch kurzfristig stabilen *Fähigkeitskonstrukt* mutiert. Berufe sind demnach heute (etwas paradox formuliert) *auf Dauer gestellte Fähigkeitskonstrukte zur Veränderung von Fähigkeiten*. Indizien dieser Entwicklung sind die Schlüsselqualifikationseuphorien der 80er und 90er, „lebenslanges“ und neuerdings ja auch wieder „lebendiges Lernen“, „Kompetenzentwicklung“ und jüngst die „Employability“ (Geißler/Orthey 2003). Die Bezeichnung „Beruf“ wird vor diesen Entwicklungslinien vor allem noch durch ein systematisches und geregeltes *berufliches Lernen* gerechtfertigt. „Beruf“ als Begriff wird dabei entweder ersetzt durch Begriffe mit höherem Attraktivitätswert oder aber er wird weiterverwendet. Dabei wird jedoch nicht mehr notwendigerweise auf das Berufsbildungssystem reflektiert, der Begriff findet eher im alltäglichen Sprachgebrauch seine Erweiterung im Hinblick auf die gerade aktuelle Form der Erwerbsarbeit. Deshalb hören wir auch heute noch die Frage: „Was machst Du denn beruflich?“ Potentielle Antworten deuten immer häufiger auf eine Erwerbsbiografie hin, die mit Lernen und Kompetenzentwicklung fest gekoppelt ist. Die *neue Ganzheitlichkeit* des Berufes, die neue Einheit von Arbeit und Beruf, ist insofern die *permanente Veränderung durch berufliches Lernen*. In einem Positionspapier eines großen deutschen (mittlerweile: deutsch-amerikanischen) Technologiekonzerns heißt es dazu Ende der 90-er Jahre: „Das Konzept der „Beruflichkeit“ geht für viele verloren. „Berufe“ entwickeln sich zu kurzfristigen „Skillpaketen“. Identität aus dauerhaften Berufen geht dadurch verloren. Qualifikation kann dazu beitragen, andere Identitätsstifter zu liefern.“

---

<sup>55</sup> Dass damit auch eine langsame Ablösung vom Begriff des „Berufs“ angezeigt ist, kann zumindest angenommen werden. Sprache – vereinfacht verstanden als Medium der Unterscheidung von Wirklichkeitsphänomenen – im Sinne der Bezeichnung, Beschreibung, Erklärung und Bewertung – zeigt ja in der Form, wie sie Anwendung findet einerseits etwas über den Statut der Wirklichkeitserfassung und sie wirkt andererseits auch auf die (Re-) Konstruktion ihres Phänomenbereichs zurück.

Das damit immer wichtiger werdende berufliche Lernen *organisiert die Anschlussfähigkeit von Arbeit und Beruf im Modernisierungsprozess*. Und dieses Lernen findet - auch das eine Modernisierungstendenz - zunehmend häufiger dort statt, wo auch gearbeitet wird (siehe oben). Und dies ist der Betrieb. Lernen wird wieder mit Arbeiten gekoppelt (s.o.), es rückt dichter an seinen Verwertungsort und seine Verwertungszeit heran. Das bedeutet, dass „Beruf“ - wenn überhaupt - vom Betrieb und dessen Qualifikationsanforderungen her zu denken ist.<sup>56</sup> Jüngstes Indiz des hier beschriebenen Trends ist das in den vergangenen Jahren als arbeitsmarktpolitisches Konzept in Umlauf gesetzte (bereits oben benannte) Sprachspiel der „Employability“ (Bundesregierung 1999 und Europäische Kommission 2000, kritisch Geißler/Orthey 2003). „Beschäftigungsfähigkeit“ ist damit die individualisierte Kompensationsstrategie für verflüchtigte Beruflichkeit einschließlich ihrer stabilen Zeitmuster. Dafür müssen die Erwerbstätigen (oder auch -losen) heute zu „Unternehmern in eigener Sache“ werden – schlüssigerweise werden mittlerweile fleißig staatlicherseits subventionierte „Ich-AGs“ gegründet. Deren Betreiber und alle anderen Arbeitskraftunternehmer sollen ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen erkennen, einschätzen und auf dieser Basis Beschäftigungsangebote finden, auswählen und eine Beschäftigung annehmen, oder eine neue eben. Dieses „Konzept“ läuft auf das hinaus, was uns heute allenthalben Rettung versprechen soll: Flexibilisierung. Diese Flexibilisierung bezieht sich auf Arbeits- und Lebensverhältnisse, konkret auch auf Zeitmuster, auf Orte und auf Entlohnungsformen. „Manager“ dieser Verhältnisse wird der/die (potentielle, oder besser wohl häufig: der „virtuelle“) MitarbeiterIn. Abgesehen von der durchschimmernden Naivität dieser „Konzeption“ wird hier der Individualisierungstrend im Sinne des „großen Zwangs zur kleinen Freiheit“ (Geissler/Orthey 1998) deutlich. Auf Verwertbarkeit angelegte Collagen aus zertifizierten Teilqualifikationen müssen *vom Individuum eigenverantwortlich* so am Markt platziert werden, dass seine Existenz gesichert werden kann. Sicherheit, die einst der Beruf in seiner Stabilität vermittelte, wird nur mehr über flüchtige und selbst im Fluss befindliche Konzepte wie Schlüsselqualifikationen, Kompetenzentwicklung oder „Sicherheit durch Mobilität“ („flexicurity“) verfügbar gemacht. Ob das ausreicht? Immerhin führt es das Individuum in die selbst zu verantwortende Ortlosigkeit ohne stabile zeitliche Referenzen. „Heute hier, morgen dort“ – letztlich geerdet in ökonomischen Kontextbedingungen der Betriebe und Märkte. Aus diesem Spruch wird angesichts dynamisierter Markt- und Konkurrenzbedingungen, die auf die Betriebe zurückschlagen,

---

<sup>56</sup> Elke Gruber überschreibt diese Entwicklung: „Von den verberuflichten ArbeitnehmerInnen zu den betrieblichen ArbeitskraftunternehmerInnen“ (Gruber 2001, S. 205ff).

auch immer öfter ein: „Heute hier, morgen fort!“ Aber dann gibt's ja „Newplacement“ – auch dies ein zwar zum Teil großzügig unterstütztes, aber ebenfalls individualisiertes Konzept, das die Unternehmer der eigenen Arbeitskraft zu neuen Beschäftigungsverhältnissen führen soll. Lernchancen und –zwänge gibt's dabei gratis dazu. Meist beschränkt auf Bewerbungstrainings ... Im Personalabbauzwang fortschrittliche Betriebe offerieren darüber hinaus Lernchancen in Konzepten wie „New Graduates“ oder „Time out“ (Siemens). Zeiten werden zu Lernzeiten umgewidmet, die pekunär attraktiv gemacht werden. Auf dass dann, wenn die Zeiten wieder besser werden, die so durch Lernen ruhiggestellten Arbeitskraftunternehmer ihre Employability so optimiert haben, dass sie mit frischer Kompetenz dem Arbeitsmarkt wieder zugeführt und dort verwertbar gemacht werden können.

Dieser hier sprachlich zugespitzte Trend der Veränderung von Beruflichkeit bedeutet auch, dass das ökonomische System der Betriebe durch die Kommunikationen, die ihm durch ständiges berufliches Lernen zusätzlich zugerechnet werden müssen, *seine Reichweite ausdehnt*. Es erstreckt sich via der Betriebe über Formen „beruflichen“ Lernens immer weiter hinein ins restliche Leben. Wie oben bereits angesprochen, sollen in besonders fortschrittlichen Betrieben die MitarbeiterInnen heute zu „Unternehmern“ werden – damit holen sich die Unternehmen via der MitarbeiterInnen dasjenige Unternehmen, das sie nach außen darstellen wollen, ins Unternehmen zurück. Sie importieren sich über die derart umgewidmeten MitarbeiterInnen gleichwie selbst in sich selbst. Die derart für die betriebliche Dynamik „genutzten“ und – das ist das Unternehmertum! - zugleich verantwortlich gemachten, werden unter diesen Bedingungen auch zu *Unternehmern des eigenen Lebens*. Und dieses wird zum unsicheren Unternehmen in starker Koppelung zum – oder um im angeschlagenen Duktus zu bleiben: in starker Abhängigkeit vom - ökonomischen System.

Die Dynamik der Entberuflichung und gleichzeitigen Verberuflichung durch Erwerbsbiografien, die zu selbstverantworteten Lernbiografien werden, wurde hier bewusst zugespitzt dargestellt. Meist erfolgt dies eher zugedeckt durch Hoffnungen auf Selbstverwirklichung und Autonomisierung. Die hier fokussierte „andere Seite“ dieser Dynamik findet sich in den diesbezüglichen Diskussionszusammenhängen inner- und außerhalb der Betriebe eher selten. Sie stünde „lernenden Systemen“ indes gut an – erst durch die Aufhebung von Limitierungen ihrer Reflexionsmöglichkeiten könnte eine solche Idee ihre Einlösung finden. Und Lernen möglich werden.

### 1.1.5. Beobachtungen „bei laufendem Betrieb“

Beobachtbar sind insofern Veränderungen der Betriebe. Sie sind mit den bislang angedeuteten Dynamiken – meist an prominenter und einflussreicher Stelle – eng verbunden. Sie modernisieren sich *bei laufendem Betrieb*. „Veränderung“ wird zur einzigen Kontinuität und Stabilität, zum Antrieb für neue Veränderung. Systemische Rationalisierungsideen in den Betrieben nehmen System und Umwelt des Betriebes sowie Strukturen, Prozesse, Ereignisse, Elemente und Funktionsdynamiken in den Blick.<sup>57</sup> Die Folgen zeigen sich z.B. in veränderten Arbeits- und Betriebsformen und sie zeigen sich insbesondere an den *Entgrenzungen der Unternehmen*. Einerseits zerfallen diese in lose gekoppelte Netzwerke von weitgehend selbstorganisiert agierenden Projektteams, outgesourcten Funktionseinheiten und selbständigen freien MitarbeiterInnen. Andererseits führt die Globalisierungswelle – wie diese zur Zeit ausgehend von den Impulsen der Automobilindustrie zu beobachten ist – zu multinationalen Verflechtungen über Konkurrenz- und Produktgrenzen hinaus. Der laufende Betrieb wird dabei *virtualisiert*: von der frühen Form der Briefkastenfirma hinein in die Welt des virtuellen Unternehmens im Netz. Betriebe verändern ihre Strukturen *mit Bezug auf den digitalen Code*. Sie erscheinen häufiger auf dem Bildschirm, als dass sie örtlich sichtbar werden. Dadurch werden sie flüchtiger – auch gegenüber staatlichen Kontrollansprüchen. Sie verselbständigen sich im Netz und in globalen Ausmaßen. Das erweitert die Optionen und Rationalisierungspotentiale. Ein Siemens-teleways (!) Video mit dem sinnfälligen Titel „Es sind die Menschen“ zeigt (1996) die glückliche Vision einer solchen Form von Selbstorganisation und Arbeit. Diese findet voll vernetzt am sonnigen Badestrand, zuhause oder im Cafe – *jederzeit* eben - statt, die Personalauswahl orientiert sich an angesammelten „Kompetenzpunkten“, alles ist hochflexibel und – im Film – höchst produktiv und erfolgreich. Am Firmensitz findet nur noch die Belobigung der virtuell Erfolgreichen statt. Sie erhalten eine Plastikkarte, auf der neue Kompetenzpunkte und die Prämie geladen sind. Sichtbar von Fähigkeit und Geld bleibt nur der Magnetstreifen. Der Film endet damit, dass der derart belobigte und pekunär recht üppig ausgestattete Mitarbeiter seiner Ehefrau in der häuslichen Idylle, die der von der Firma gezahlte „Family-Coach“ mit ermöglicht, am Notebook stolz seinen Kompetenzstatus präsentiert. Der laufende Betrieb ist ins Heim übergelaufen.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. zur Figur der „systemischen Rationalisierung“ das Kapitel (1.2.).

<sup>58</sup> Diese Schilderung bezieht sich auf den Film „Es sind die Menschen“, der im Rahmen der Vision „teleways 2004“ 1996 im damaligen Siemens-Unternehmensbereich „Öffentliche Kommunikationsnetze“ entstand (verantwortlich: Anton Schmöller).

Wir beobachten insgesamt *Auflösungen, Entgrenzungen und Weiterungen* - kommunikativ anschlussfähig gehalten als *Flexibilisierung* (siehe oben). Immer und überall alles im Fluss. Das erhöht die Möglichkeiten: immer arbeiten können, immer einkaufen können, immer Bankgeschäfte erledigen können – *immer entscheiden müssen*, was jetzt gerade getan werden kann. Flexibilisierung erhöht die Abhängigkeit von flexiblen Möglichkeiten. Sie zwingt zum Umgang mit den wenig flexiblen Effekten und Folgen der Flexibilisierung. Es wird schwieriger, Leben und Arbeiten zu trennen, es wird angesichts wechselnder Arbeitszeiten schwieriger, die Abholung der Kinder aus dem Kindergarten zu organisieren und es wird unmöglich, ohne bestimmte Bedienerkenntnisse an sein Geld zu kommen. Mehr Flexibilisierung bedeutet auch mehr Zwang. Und der erscheint wenig flexibel. Der „laufende Betrieb“ verschiebt Grenzen – das ist eine seiner zentralen Auswirkungen. Was aber nicht heißt, dass es keine Grenzen mehr gibt. Der „laufende Betrieb“ hat die Markierung der Grenzen, die ihn bezeichnen, lediglich verlagert: in die Form der Kommunikation und in die Form des Bewusstseins.

### **1.1.6. Beobachtungen zum Lernen**

Angesichts dieser unübersichtlich mehrdeutigen Situation, die vor allem dort beobachtbar wird, wo vieles sehr schnell auf Veränderung hin beobachtet wird - und das ist vor allem in den Unternehmen der Fall - werden immer häufiger Formen nachgefragt, die diese unübersichtliche Situation rationalisieren, sie also übersichtlicher machen wollen bzw. sollen. Und diese Formen sind zunehmend häufiger pädagogischer Art. Um diese Formen, die ich hier zusammengefasst als *Pädagogisierung* bezeichne, geht es in dieser Arbeit. Und um die Unternehmen, die Betriebe, den „Laden“, wie dies Dirk Baecker (1993) ausdrückt. Denn die besinnen sich immer häufiger auf diese Formen. Sie lassen sich immer öfter beraten und seit Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre überschwappt uns aus den USA eine Welle von Sprachspielen, die Unternehmen lernen lassen (wollen). Wir lesen seither von „Unternehmen auf der Schulbank“, von „Unternehmen als lernfähigen Denkfabriken“ vom „Lebendigen Lernen im Betrieb“, befinden uns – hoffnungsvoll formuliert - also offenbar auf dem Weg von einer „belehrten zu einer lernenden Gesellschaft“ (Holzamer 1996). Auch die Politiker scheinen in ihrer Ratlosigkeit neue Hoffnung zu schöpfen: sie entdecken gemeinsam mit den Bossen der Betriebe und der Spitzenverbände den sogenannten „Rohstoff Geist“. Der soll den Standortvorteil sichern, denn, so der Bundesbildungsminister, der vor einigen Jahren zum „Zukunftsminister“ wurde: „Wissen ist der wichtigste Rohstoff der Zukunft“. „Für ein Europa des Wissens“ plädiert auch die EU-Kommission, und die Delphi-Befragung 1996/1998 zu Potentialen und Dimensionen der Wissensgesellschaft erkennt einen

„Paradigmenwechsel zur Wissensgesellschaft“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 99ff). Der Weg führt uns offenbar in eine solche „Wissensgesellschaft“ und Lernen soll der Schlüssel zu dieser sein!<sup>59</sup> Das sind die beliebig ergänzbaren *Lern-Einredungen* die uns heute begegnen. Die Welt wird zum Lernproblem gemacht. Dies fällt uns spätestens dann auf, wenn die Politiker ihren ebenso ahnungslosen Gegnern vorwerfen, sie hätten „ihre Hausaufgaben nicht gemacht“. Diese Lern-Einredungen stabilisieren die Illusion, mit Lernen diese unübersichtliche Situation immer wieder neu rationalisieren, also reflexiv bewältigen zu können. „Reflexive Modernisierung“ (Beck 1993, Beck/Giddens/Lash 1996) nennt dies die Sozialwissenschaft - und die Reflexivität wird durch das Erfolgsmodell Lernen möglich (nachdem die Veränderungsmodelle Revolution und Krieg als gescheitert angesehen werden können). Lernen wird damit zum *Reflex*, mit dem auf auftretende Probleme reagiert wird und zur Universalmetapher, besonders für die Betriebe. Die lassen sich dafür sogar Preise verleihen. Kein Wunder, denn sie wollen ja lernen lernen. Das heißt zuallererst einmal: sie wollen als lernend *beobachtet* werden, bzw. sie *beobachten sich auf Lernen* hin. Und das bedeutet immer auch: sie beobachten sich auf *Veränderung* hin, denn die ist mit dem Lernen immer gekoppelt - das ist Alltagswissen und insbesondere schmerzliche Erfahrung all derer, die sich in der Schule verändern *mussten*. Und diese Beobachtung und ihre Bezeichnung mit dem Begriff des Lernens vermittelt die Lösung des oben angedeutet komplizierten Problems der unübersichtlichen Situation. Um diese Situation, um dieses Problem geht es in diesem Text mit Blick auf die Betriebe. Sie werden daraufhin beobachtet.

Dies alles macht deutlich: „Bildung“ wird *zum Kommunikationsmedium für die neue Unübersichtlichkeit* und diese nimmt im Lernen eine Form an, die es ermöglicht, damit zurechtzukommen.<sup>60</sup> Die attraktiven gesellschaftlichen Einredungen sind Lern-Sprachspiele: Individuen, hochkomplexe Systeme, ökonomisch ausgerichtete Unternehmen, die Gesellschaft - sie alle reden sich ein, lernen zu können und lernen zu wollen. Damit wollen sie ihre Probleme, die *Selektionsprobleme* sind, lösen. Bildung und besonders berufliche (Weiter-) Bildung ist das Muster, mit dem immer häufiger auf Veränderungen und auf Probleme reagiert wird. So können auch notorische Verkehrssünder ihr Flensburger Punktekonto durch eine Lernanstrengung reduzieren. Wenn – wie vor Jahren geschehen - ein kleines Auto angesichts eines nordländischen

---

<sup>59</sup> Elke Gruber (2001, bes. S. 100ff) rekonstruiert in einer pädagogischen Perspektive die Wissensgesellschaft kritisch als Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierung - auch bezogen auf die Funktion von Bildung und Weiterbildung.

<sup>60</sup> Vgl. zu einer genauen Differenzierung, der hier in Anschlag gebrachten Begrifflichkeiten „Medium“ und „Form“ Orthey (1999, S. 145ff) bzw. das Kapitel über Lernen (2.1.) in dieser Schrift.

Elches umkippt, lesen wir anschließend in ganzseitigen Anzeigen: „Elchtest bestanden. Wir haben dazugelernt.“ Eine Großbank, die seit Monaten ankündigt, sich um die Details zu kümmern, während die Kunden leben sollen, lässt diese nun in einer großen Kampagne verlautbaren: „Ich werde in Lernen investieren!“

Dies alles ist bezeichnend für den „Reflex“, der in den Alltagssprachspielen des lebenslangen Lernens auf Dauer gestellt wird. Bildung stellt den Faktizitäten, mit denen sich soziale und psychische Systeme unter Modernisierungsbedingungen konfrontiert sehen, *reflexive Angebote der Deutung* gegenüber, die neue Orientierungen, Sicherheiten und Handlungsveränderungen ermöglichen. Das ist Reflex und Reflexivität gleichermaßen: Lernen wird – zugespitzt versprochen – zur „*reflexiven Reflexzone*“.

So könnte es sein. Aber auch anders. Dafür sorgt die Riskanz der heutzutage allerorten aller Zeiten möglichen Störungen.

### **1.1.7. Beobachtungen von Störungen - störende Beobachtungen<sup>61</sup>**

„Störungen“, die ja vor allen Dingen Störungsbeobachtungen derer sind, die *sich gestört fühlen*, sind Kennzeichen einer „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1998a, 1999) - einer Zeit, die sich über die Fähigkeit zu permanenter Veränderung definiert und die gleichzeitig mit dieser permanenten Veränderung ständig überfordert ist. Dies ist eine Zeit des *Möglichkeitszuwachses* für alle, ausgenommen den wenigen Glücklichen oder - je nachdem auch - Unglücklichen, die im afrikanischen Urwald sitzen und die keinen Internet-Zugang besitzen, die keine industriegesellschaftlichen Konsumbedürfnisse und -möglichkeiten haben und die auch nicht leben, um zu arbeiten, sondern die nur arbeiten, um überleben zu können, die keine Zeitknappheit spüren und keine Terminkalender führen. Wenn diese nicht verhungern müssen bzw. sich nicht gegenseitig totschießen, sind sie und wenige andere, die auf Bergalmen oder in Einhandseglern sitzen, wohl glücklich. Alle anderen, die fortschrittlichen modernen Menschen, schätzen sich dagegen glücklich, wenn ihnen immer mehr möglich wird. Danach streben sie - denn dies ist das Steigerungsprinzip sowohl ihrer Aufgeklärtheit als auch ihres Kapitalismus. Und dadurch wird das Leben - oder das was sie dafür halten - immer schwieriger für sie. Sie haben Entscheidungs-, also Selektionsprobleme. Sie können nicht alle Möglichkeiten gleichzeitig nutzen, sie können - trotz der Möglichkeiten der mobilen Kommunikation - nicht alles gleichzeitig tun. Sie müssen die ihnen zugängliche *Komplexität und Unübersichtlichkeit* in einem Nacheinander organisieren.

---

<sup>61</sup> Vgl. zum Aspekt der „Störung“ mit dem Fokus des Lernens die Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.) und Lernen (2.1.).

**Komplexität**

Von „Komplexität“ kann in Anlehnung an Niklas Luhmann gesprochen werden, wenn

1. ein System eine große Anzahl von Elementen aufweist, die
2. in einer großen Zahl von Beziehungen zueinander stehen können, die
3. verschiedenartig sind und
4. von Zahl und Verschiedenartigkeit her zeitlichen Schwankungen unterworfen sind (Baecker 1994, S. 113/114)

Die von den vielfältigen Möglichkeiten Überforderten müssen *Ordnung schaffen*. Das ist der Standardreflex auf Komplexität: Vereinfachung. Und das schaffen sie über Differenzierung: sie führen Zeitplaner, differenzieren ihre Zeit, das, was sie tun und auch ihre sozialen Kontakte. Aber nicht nur sie, die Menschen, müssen Ordnung schaffen. Auch die Betriebe schaffen Ordnung in ihrer Komplexität durch Differenzierung. Sie verändern sich in Teilsysteme bzw. differenzieren intern funktional wichtige Leistungen aus, die sie für angemessene Reaktionen auf die Komplexität der Umwelt des Ladens brauchen. Dies erscheint als beliebte, nichtsdestoweniger kurzsichtige Vereinfachungsstrategie, die daher rührt, dass Komplexität als Problem beobachtet und gedeutet wird. Dabei ist die Vereinfachungsreaktion auf Komplexität nicht weniger problematisch, denn morgen können wir sicher anders vereinfachen, anders ordnen als heute und gestern, und wenn wir andere Menschen fragen, würden diese auch eine jeweils andere Ordnung schaffen. Eine andere Art von „Ordnung schaffen“ erschließt sich uns, wenn wir beginnen, Komplexität nicht als Problem, sondern als *Lösung* zu beobachten und zu verstehen. Dirk Baecker (1994, S. 115) hilft uns weiter: „Wenn man Komplexität als Lösung betrachtet, gewinnt man die interessante Frageperspektive, für welche Probleme Komplexität die Lösung ist.“ Das ist sicher eine interessante Frage und es deutet einiges darauf hin, dass die Betriebe sie derzeit zu beantworten suchen. Denn sie verlagern einerseits Komplexität nach außen, entlasten sich also durch „Just-in-time-“ oder „Outsourcing-“ Konzepte und holen sich andererseits Komplexität herein, indem sie sich beispielsweise beraten lassen oder indem sie lernen wollen oder indem sie ihre Arbeitsformen anders organisieren. Sie begegnen damit - so kann man pauschal sagen - *der äußeren Komplexität mit innerer Komplexität als Lösung*. Sie holen sich das in ihr Inneres, was ihre Umwelt auszeichnet und hoffen, damit angemessener reagieren und agieren zu können. Für diejenigen, die ideologisch auf die Produktivität der Unordentlichkeit festgelegt sind, also die zivilisierten Versionen der überzeugten Chaoten vergangener Beinahe-Revolten, die spätestens beim Ordnungs-

und Vereinfachungsargument (ächzend) auf die Barrikaden springen und die Produktivität der neuen Unordentlichkeit reklamieren wollten, für diese muss eine solche Entwicklung Balsam sein. Diese Wohltat wird nur dadurch eingeschränkt, dass diese Unordentlichkeit als Ordnungsstrategie - also: *Komplexität als Lösung angesichts zunehmender Umweltkomplexität* - kein Sieg der Unordnung, sondern ein Ordnungsgewinn ist. Denn in dieser „unordentlichen“ Version bedeutet Differenzierung nicht notwendigerweise, immer kleinere Schachteln so lange aufeinander zu stapeln, bis der Turm unter der eigenen Last zusammenstürzt. Differenzierung bedeutet hier auch die Differenzierung in neue Unordentlichkeiten, die wir z.B. in den neuen Arbeits- und Sozialformen in den Betrieben in Projekt-, Team- und Gruppenarbeit oder in virtuellen Unternehmen beobachten können. Auch diese Formen sind Produkte von Differenzierungsprozessen, die darauf angelegt sind, Komplexität mittels der Ausstattung mit Komplexität zu bewältigen. Und dafür ist es neuerdings eine beliebte Strategie, sich das ins eigene Innere zu holen, was in der Umwelt des Systems beobachtet wird. Bei den Betrieben bedeutet dies heutzutage, dass sie sich - und dies macht die *neue Qualität ihrer Systemdifferenzierung* aus -, diejenigen Turbulenzen hereinholen, die sie draußen stören. Wenn also die Lernfähigkeit eines Betriebs als System darin besteht, sich seinen Umweltveränderungen anzupassen, dann bedeutet dies in diesem Fall einen „Lernerfolg“. Die Betriebssysteme haben gelernt, dass sie der unübersichtlichen Umweltkomplexität am besten mit innerer Komplexität begegnen. Sie halten dies offenbar für eine geeignete Strategie: äußeren Komplexitätsbeobachtungen wird mit innerer Komplexität begegnet, der Ordnungseffekt besteht darin, Unordnung zu schaffen. Dies nur zur Beruhigung der Chaos- und Synergiebesessenen.

Und diejenigen, die jetzt Beliebigkeiten wittern und dem Schreiber wütend das postmoderne „anything goes“ entgegenschleudern, diejenigen sind einem weiteren Merkmal von Modernisierung auf der Spur: der *Paradoxierung*. Ich will dies am vorhin erläuterten Merkmal der klassischen Differenzierung verdeutlichen. Die Ordnung der Welt und der Gesellschaft in viele kleine Schachteln, die spezialisiert je bestimmte notwendige Funktionen erfüllen können, führt vordergründig betrachtet zur *Maßstabsverkleinerung*: die Schachteln werden kleiner. Aber diese Maßstabsverkleinerung ist nicht ohne gleichzeitige *Maßstabsvergrößerung* zu haben (Loo/Reijen 1992, S. 35ff). Die funktional differenzierten kleinen Schachteln müssen kommunizieren und müssen koordiniert werden oder sich selbstorganisiert koordinieren. Sie müssen - selbst hochspezialisiert - mehr als vorher zusammenarbeiten mit anderen, die für ihre Spezialisierung notwendige Leistungen erbringen oder für die sie selbst notwendige Leistungen anbieten. Das

heißt, dass ein in kleinen weitgehend autonomen Projekt-Teams organisiertes fraktales Unternehmen gleichzeitig einen *hohen Koordinationsaufwand* produziert. Viel Autonomie bedeutet also andererseits auch viele Abhängigkeiten - und dies gleichzeitig. Dieser Widerspruch - hier am Beispiel der Differenzierung und der Maßstabsvergrößerung und Maßstabsverkleinerung verdeutlicht - ist ein nicht auflösbarer. Er besagt, dass das eine nicht ohne das andere (das Gegenteil, die gegenläufige Nebenwirkung) zu haben ist. Will man Individualisierung, hat man neben der Freiheit und der großen Selbständigkeit und Selbstverwirklichung auch gleichzeitig Gefühle von Ohnmacht und Machtlosigkeit - dies ist eine Standarderfahrung unserer individualisierten Gesellschaft. Und die Nebenwirkung, das nicht zu verhindernde „auch“, das immer dabei ist, kann auch wichtiger werden als das eigentliche Motiv oder Thema. Im Falle unserer ökologischen Umweltproblematik werden die Nebenwirkungen plötzlich wichtiger als die eigentlichen ökonomischen Antriebskräfte des Wachstums. Das macht die Phase der modernisierten Moderne aus, in der wir uns zur Zeit beobachten können. Die Risiken und Nebenwirkungen, die Störungen der eigentlichen Motorik werden zu zentralen Themen und Problemen - und niemand kann sich ihnen entziehen: das Risiko wird allgegenwärtig, die Riskanz zum Dauerzustand. Das ist die vollends eingelöste „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), die uns Ulrich Beck bereits Mitte der 80-er „aus gegebenem Anlass“ (wie er sein Vorwort betitelte) als Deutungsschablone angeboten hatte – wir hatten es damals gerade unter anderem mit den entgrenzten Risikofolgen der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl zu tun. Diese Risikogesellschaft entfaltet angesichts dessen, was Manuel Castells jüngst als „Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2003) etikettierte, neue Dynamiken. Castells umspannt mit der Netzwerkmetapher verschiedene Netzwerke: die technologischen Netzwerke mit dem Medium WWW, das global vernetzte Wirtschaftsnetzwerk, Netzwerk-Unternehmen, netzwerkartige Organisation von Arbeit, soziale (durch computervermittelte Kommunikation veränderte) Netzwerke, Ströme (z.B. internationaler Finanzzusammenhänge) usw. Diese „postmodernen“ gesellschaftlichen Netzwerkstrukturen erzeugen neue nicht weniger riskante Dynamiken als die Strukturen der Moderne – zu denken ist hier beispielsweise an das seit dem 11. September 2001 gefürchtete „Netzwerk des Terrors“ oder auch die durch Folgen von Vernetzungsstörungen entstandenen kapitalen Stromausfälle in den USA und Italien im Jahre 2003.

Die netzwerkförmige Superstruktur einer globalen Gesellschaft besteht aus einem *komplexen Beziehungsgeflecht aus Macht, Technik, Information und Kapital*, deren Dynamik nur noch in analytischen Fragmenten zu bestimmten Ausschnitten, gewagten hochabstrakten Sprachformen oder als „Rauschen“ beschrieben werden kann. Die Zusammenhänge verschiedener Systeme

bleiben intransparent, nichtsdestoweniger - oder gerade: deshalb! - werden sie zum *Gegenstand neuer Spekulationen*. Wir erkennen dies z.B. an den Diskussionen, die über die Hintergründe des 11. September 2001 oder der amerikanischen Interventionen im Irak entstanden. Diese Spekulationen bilden *neue Risikooptionen* im globalen Netzwerk. Neben den virtuellen Dynamiken der Bilderfluten (siehe oben) sind es also zudem die *Kräfte der Spekulationen*, die uns eine neue Qualität von Unübersichtlichkeit und Unberechenbarkeit bescheren (Lebt Osama Bin Laden noch? Wo befindet sich der gestürzte irakische Diktator? Gibt es Massenvernichtungswaffen oder gibt es keine im Irak?) Diese Spekulationen können letztlich auf den Netzwerkcharakter zurückgeführt werden – denn klar ist: es darf jedenfalls spekuliert werden, dass alles irgendwie mit anderem zusammenhängt. Wenn für die Moderne der Markt ein bestimmendes Qualitätselement gewesen sein könnte, dann könnte dies für die sogenannte „Postmoderne“ (Orthey 1999, Postmoderne.doc) das „Netzwerk“ nebst seiner realen, insbesondere aber seiner spekulativen Folgen sein.<sup>62</sup>

Bei all dieser paradox unübersichtlichen Dynamik scheint alles auch noch immer schneller zu gehen - das soll es ja auch: die „Zeit der Modernisierung“ ist auch die *Zeit der Beschleunigung*.<sup>63</sup> Wer schneller ist, verdient besser, wer zu spät kommt, den bestraft wenn schon nicht das Leben, dann doch mindestens die Konkurrenz oder der Markt. Es geht um „schnelle Zyklen“, der Wettbewerb wird zum „Zeitwettbewerb“ (Meyer 1994), der sich – so Karlheinz Geißlers These – auch individuell in die „Vergleichzeitigung“ (Geißler 2004) verdichtet.

### **Beschleunigung in Zahlen**

Nach einer älteren Allensbach-Umfrage für die Zeitschrift „natur“ empfanden Anfang der 90-er Jahre 80% der Bundesbürger (Ost: 81, West: 79), dass sich alles viel zu rasch verändert. „Wenn sie selbst bestimmen könnten, ginge es gemächlicher zu.“ „Dass Zeit schnell vergeht, empfand 1977 jeder fünfte Westdeutsche. Heute glaubt dies nahezu jeder vierte im Westen (23 Prozent).“ Und, mit der Perspektive „Stress“ befragt: „Eine Mehrheit - 80 Prozent im Osten, 71 Prozent im Westen - glaubt, „die anderen“ seien ständig unter Zeitdruck. Die Frage nach der eigenen Stress-Situation brachte ein ganz anderes Ergebnis: 57 Prozent im Osten und 61 Prozent im Westen betrachten sich

<sup>62</sup> Vgl. zum Aspekt des Netzwerkes im Hinblick auf „lernende Systeme“ das Kapitel „Netzwerke für lernende Systeme“ (3.5.). Vgl. in einer kritischen Perspektive dieser „Regierungstechnik“ den Beitrag von Kaufmann (2004). Die neue Regierungstechnik des Netzwerkes zeigt sich doppelbödig: „als die Freiheit, sich spontan und kreativ der allgemeinen Dynamik anzupassen. Auf dass der Mensch zum Fisch werde – oder zum Projekt, zu einer Art Paket, das sich permanent readressiert“ (ebd., S. 188).

<sup>63</sup> Eine Rekonstruktion dieser Entwicklung (Startphase 1450 – 1800, Beschleunigungsphase 1800 – 1950, Tempophase seit 1950) findet sich in der „Kulturgeschichte der Beschleunigung“ bei Borscheid (2004).

selbst als nicht gehetzt. Die Diskrepanz lässt sich vielleicht damit erklären, dass viele über den raschen Lauf der Zeit doch nicht allzu unglücklich sind und ihn keinesfalls als Stress, sondern als Anschub betrachten. (...) Insgesamt allerdings behält der Stress die Oberhand, wenn die Deutschen über den Lauf der Zeit Auskunft geben. In Westdeutschland sprechen seit Anfang der neunziger Jahre noch 29 Prozent von langweiligen Sonn- und Feiertagen, in Ostdeutschland sogar nur 26 Prozent.“ (Natur Magazin 1993, S. 38)

„Zeit“ ist angeblich das meistgebrauchte Wort der deutschen Sprache - und dies ist kein Zufall. Denn sie dient als beobachterabhängiges Referenzsystem. Sie stellt eine Fiktion, ein Ordnungsmodell dar, die hilft, sich selbst und andere zu bestimmen und zu verorten, um zu ordnen, zu koordinieren und zu rationalisieren. Und wenn die Beobachter sich unter unübersichtlichen hochkomplexen Bedingungen wähen, brauchen sie immer häufiger und in immer kürzeren Zyklen eine Referenz, also einen Bezug, um sich und andere weiter zu verorten, um anders zu koordinieren, neu zu ordnen und alternativ zu rationalisieren. Das heißt, sie verändern die Zugriffsfrequenz auf dieses fiktive Referenzmodell - sie „brauchen“ immer mehr und immer schneller aufeinanderfolgend die Zeit - häufig um Zeiten zu synchronisieren und zu koordinieren. Und dies führt zur Wahrnehmung von Beschleunigung, also des „immer schneller“, und andererseits zur Wahrnehmung von Knappheit.<sup>64</sup> Denn die Zeit, die man sich selbst zuschreibt, wird überfrachtet und überfordert durch die vielen Möglichkeiten, etwas in ihr, vor allem aber *mit ihr* zu tun. Es gibt zu viele Möglichkeiten der Verortung, der Koordination, der Rationalisierung: *Das Erleben wird durch Erwartungen überfordert* (Luhmann 1968). Immer mehr immer schneller - so die Beobachtung unserer Welt, deren Prinzipien demzufolge immer mehr das „immer und überall“ und das „non-stop“ werden. Beim Leben - und beim Arbeiten. Und dies macht die Situation nicht gerade weniger unübersichtlich.

Alles geht immer nur irgendwie immer schneller weiter - so resigniert mancher und macht weiter mit - was kann man auch sonst tun? Und damit erscheint das Merkmal der *Verselbständigung*, besser würde man wohl sagen: *Verselbstbezüglichung* - landläufig ist von der vielbeschworenen „Eigendynamik“ die Rede. Dies meint vor allem, dass Systeme in Anbetracht der eben vorgestellten zunehmenden Umweltkomplexität dazu neigen, auf sich selbst zu schauen und dabei (reflexiv) die eigene Beschaffenheit in den Blick gerät. Das führt zu einer Dynamik des „Mehr-desselben“, einer

---

<sup>64</sup> Dies führt zur anhaltenden Konjunktur des Zeitmanagementthemas nebst entsprechender Ratgeberliteratur mit oft technokratischen Ansätzen zur weiteren Rationalisierung des Umgangs mit der Zeit. Selten eher differenzierte Wege zum persönlichen Zeitwohlstand, wie bei Schlote (2002): „Ach Du liebe Zeit!“  
Vgl. zum Zusammenhang von Lernen und Zeit auch die beiden Ausschweifungen „Zeit zu Lernen“ und „Ach, Du liebe Zeit“ in diesem Text.

---

selbstbezüglichen Bestandserhaltungstendenz. Es geht selbstbezüglich „eigendynamisch“ weiter, konkret: der Staat neigt zu mehr Staat, Verwaltungen neigen zu immer mehr Verwaltung, Betriebe zu mehr Betrieb, Organisation zu immer neuer Form der Organisation! Dies ist weniger eine skeptische Bewertung als es zunächst erscheinen könnte. Denn Selbstbezüglichkeit kann ja auch meinen, die Umweltveränderungen nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern sie als Umweltveränderung bezogen auf den inneren Zustand des Systems zu beobachten. Hinter dieser Annahme steckt die Theorie selbstreferentieller, autopoietischer Systeme (Luhmann 1993a), d.h. also geschlossener Systeme, die sich reproduzieren und differenzieren nach Maßgabe der eigenen Struktur. Dies bedeutet *nicht*, die Umwelt aus dem Blick zu verlieren, sondern nur - und dies erscheint „realistischer“ - *sie aus dem Blick des Systems in den Blick zu nehmen*. Die entstehende Reproduktions- und Differenzierungsdynamik ist eine selbstbezügliche - und es gibt die Gefahr tatsächlich, die Umwelt „zu vergessen“. Dabei können wir gerne an aufgeblähte Verwaltungsapparate denken, die sich ausschließlich mit sich selbst zu beschäftigen scheinen. Auch bei diesem Merkmal zeigt sich also die moderne Ambivalenz - oder die postmoderne Uneindeutigkeit: der selbstbezügliche Blick zeigt mehr, der selbstbezüglich verengte Blick zeigt weniger und wird zur Gefahr. Das Mehr an Möglichkeit birgt gleichzeitig die Riskanz, dass eben dieses Mehr an (hier selbstbezüglicher) Möglichkeit zur exklusiven Gefahr der Bestandserhaltung wird - und dabei haben wir das traurige Schicksal der gewaltigen Dinosaurier im Kopf und uns überfallen schlimme Phantasien zum Schicksal sogenannter Technologiekonzerne, die immer nur Mehr-desselben-Produkte hervorbringen. Die verselbständigte Eigenlogik produziert die bestandsgefährdende Störung.

### 1.1.8. Modernisierungs-Beobachtungen

Dieses Durcheinander, das sich unserem zuspitzenden Beobachterblick bietet und das Denken in unserem Kopf bestimmt, bezeichnen wir verlegenheitshalber oft mit der Vokabel der „Modernisierung“ - eine der vielen Verlegenheitsvokabeln, die wir angesichts zunehmender Hilflosigkeit bei der Benennung dessen, was nur noch schwer zu bezeichnen ist, erfinden. In den Betrieben und besonders bei ihren Beratern wird dies semantisch verfeinert und heißt dann z.B. „re-engineering“, „kaizen“, „lean“ oder irgendwie anders schlank. Jedenfalls wird es ständig erneuert - es muss ja auch ständig neu verdient werden. Wir lassen es deshalb an dieser Stelle bei der *Modernisierung*. Das ist die bevorzugte Einredung einer fortgeschrittenen Moderne, die niemals an ihr Ende gelangt.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Etwas genauer bin ich zu diesem Thema an anderer Stelle, vgl. die „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999). Grundlegend vgl. Loo/Reijen (1992), in pädagogischer Perspektive bezogen auf Bildung und Weiterbildung Gruber (2001).

Genauer hinschauend, erscheint Modernisierung als die begriffliche Globalformel für die dynamische Differenz zwischen *Altem* und *Neuem* - oder, um der Verschärfung der Moderne, die durch die Postmoderne in den Blick rückt, gerecht zu werden, für die Differenz zwischen der Beobachtung von *Neuem* und potenziell *Neuerem*. Diese Globalformel verwehrt sich gegen normative Hintergründe oder Festlegungen von Erklärungsansätzen für Veränderungen, die in Begriffen wie z. B. Aufklärung, Klassenkampf, Emanzipation oder auch Technologisierung oder Informationisierung mitschwingen. Die Formel „Modernisierung“ ist somit hinreichend konkret, um konsensfähig zu sein, aber auch hinreichend beliebig, um unterschiedlich verstanden zu werden. Darin liegt *Attraktivität*. Diese Attraktivität betrifft die *Kommunizierbarkeit*, die durch die Gleichzeitigkeit von Unschärfe und Anschlusswert ermöglicht wird und dadurch zu neuem Kommunikationsbedarf führt. Sie macht sich in der *Begriffskonjunktur* bemerkbar. Es werden also auch zukünftig wohl öffentliche WC-Anlagen, Wohnungen, Betriebe, Belegschaften, Maschinenparks, Berufsbilder, Autobahnen, Eisenbahnunternehmen, Arbeitsverwaltungen, Gesetze usw. modernisiert werden, auch wenn sie (eigentlich) nur renoviert, tapeziert, verkleinert, entlassen, erneuert, entsorgt, ausgebessert, privatisiert oder gar nicht verändert werden.

„Modernisierung“ passt *universell*, und das auch dann, wenn sonst nichts mehr passt. Oder wenn nichts mehr passen *darf*, wenn also Ökonomisierung oder Rationalisierung in der Semantik, die sie *eigentlich* bedeuten, *verschleiert* werden sollen. Modernisierung kommt gerade recht, genießt hohen Akzeptanzwert und es schwingt auch noch so etwas wie „Optimismus“, „Engagement“, „Progressivität“ und „Verbesserung“ mit, ein idealer Begriff unter den Bedingungen der Zeit, in der er Konjunktur feiert - eigentlich aber ein Un-Begriff.

An solch begriffskritischer Beleuchtung wird deutlich, dass Modernisierung als Globalbegriff selbst Produkt von „Modernisierungsdynamiken“ ist. In der „alltäglichen“ Deutung des Begriffes wird etwas sichtbar über die Beschaffenheit dieser Dynamiken. Es besteht Klärungs- und Erklärungsbedarf über diese Veränderungsprozesse, denn Klarheit ist (als selektiv gewonnene „Sicherheit“) Grundlage von Handeln. Diese Klarheit kann aufgrund der sich beschleunigenden Abfolgen der Veränderungszyklen zunehmend nur noch durch Rückgriff auf Kategorien gewonnen werden, die sich durch *Konsensfähigkeit über Beliebigkeit* auszeichnen. *Das zu Klärende wird mit dem zu Klärenden erklärt und vermittelt unvermittelt die nötige Klarheit*. Nur mit dieser *schnellen* Klarheit kann noch gehandelt werden. Denn das erforderliche Handeln als Folge von Modernisierungseffekten erfolgt unter den gleichen Bedingungen wie die Veränderungen der Effekte, auf die sich dieses Handeln bezieht. Das heißt, dass die *Differenzen zwischen Neuem und Neuerem sich zunehmend schneller wiederholen*. Modernisierung vermag diesen Zustand zu bezeichnen,

ohne ihn zu beschreiben - und treibt diesen Prozess genau dadurch weiter *beschleunigend* voran. Modernisierung, das ist nicht „immer öfter“, sondern „immer“. Der Begriff passt in seiner alltags-sprachlichen Semantik auf dieses „immer“, er ist kompatibel mit den Unterschiedlichkeiten der Bezugssysteme und ihren Rationalitäten und Sprachspielen. Diese Kompatibilität schöpft der Begriff auch daraus, dass er nicht mit der Vorstellung einer zielorientierten Vollendung der Moderne belastet wird, der Begriff vermittelt vielmehr den Prozesscharakter der Moderneentwicklung. Immer anders weiter! Der Begriff konditioniert sich damit quasi selbst. Wilhelm Busch hat uns - und dies ist in diesem Durcheinander hilfreich - dafür den Begriff des „Universalsacks“ beschert. Und in diesen passt eine Menge hinein.

Der allgegenwärtige „Unruhezustand“, der die Normalität dessen darstellt, was der Begriff „Modernisierung“ beschreibt, lässt die (institutionelle und individuelle) Bewältigung der Übergänge von Neuem zu Neuerem immer schwieriger werden, verunmöglicht zunehmend den wichtigen Abschied von Altem als Voraussetzung eines sinnvollen Beginns des Neuen: Das Leben „von der Hand in den Mund“, ein „Hasten ohne Rasten“, das kaum noch Schlüsse und Abschiede zulässt, aber permanente Neuanfänge bedeutet, ist „Realität“, bzw. besser: der Schein von Realität unter den Bedingungen von Modernisierung.

*Modernisierung als Unruhezustand immer schnellerer Abfolgen* heißt in ihrer paradoxen Pointierung „*Es bleibt alles beim Neuen!*“ Und wie sich dieses paradoxe „beim Neuen bleiben“ verändert, damit geht es nach diesem Überblick weiter ...

Wie?

Natürlich lernend!

Denn bei alledem, bei der Ordnung oder Unordnung von Komplexität, bei Differenzierung, bei Paradoxierung und notwendiger Entparadoxierung, bei der Überforderung durch Beschleunigung und Vergleichzeitigung, bei der Verselbständigung der Selbstbezüglichkeit und vielem mehr, was sich hier so unübersichtlich als „Modernisierung“ präsentiert, muss gehandelt werden - auch in den Betrieben, die im Schnittpunkt unterschiedlicher Modernisierungsdynamiken und damit unter starkem Handlungs- und Veränderungsdruck stehen. Da muss dann notwendigerweise kompensiert und stabilisiert, insbesondere aber selektiert werden. In diesem Text geht es um *eine* Form der selektiven Bewältigung dieser mehrdeutigen und unübersichtlichen Situation: um Lernen. Lernen hilft immer - und zwar als „Täter“ und als „Opfer“. Lernen ist ein multioptional funktionalisierbares *Erklärungsprinzip*: es erklärt sich selbst. Die Erklärung „Lernen“ bedarf keiner weiteren Erklärung mehr. Lernen ist dabei selbst mehrdeutig - und deshalb angesichts von Mehrdeutigkeiten

---

angemessen. Ich hatte dies bereits oben als *Pädagogisierung* von Problemlagen bezeichnet. Wir beobachten Indizien dafür in unterschiedlichen Varianten, sei es in einem der ungezählten (Problemlöse-, Visions-, Entwicklungs- undsoweiter-) Workshops und Seminare („Seminare, Seminare - von der Wiege bis zur Bahre“), oder an den immer in einem Hause, das etwas auf sich hält, anwesenden Beraterhorden, in den selbstorganisierten Lernprozessen der MitarbeiterInnen im Netz oder der örtlichen Volkshochschule oder in der Teamentwicklungssitzung mit dem gerade beliebten „Coach“. Lernen rationalisiert das unübersichtliche Durcheinander der Mehrdeutigkeiten des Modernisierungsprozesses - immer wieder neu.<sup>66</sup>

Dies soll in dieser Schrift systematisch und systemisch ambitioniert entwickelt werden.

Damit die Einredung vom Lernen in den Betrieben auch leben kann.

---

<sup>66</sup> Das wäre eine erste mögliche Antwortperspektive auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Frage, wie sich Unternehmen durch Lernen verändern. Indes scheint es für Antworten noch etwas früh! Unüblich scheinen solch frühe Zuschreibung an das Lernen als rationalisierendes Ordnungskonzept allerdings nicht. Denn oft scheint es so, als setze alleine das Wort „Lernen“ angesichts der hier skizzierten unübersichtlichen Dynamiken in den Unternehmen recht schnell und reflexartig derartige Hoffnungen frei.

## 1.2. Neue Betriebsamkeit bei laufendem Betrieb: Systemische Rationalisierung<sup>67</sup>

### Struktur

#### 1.2.1. Systemische Rationalisierung als Modernisierung der Rationalisierung

Taylor und Ford

Technisierung und Technologisierung

Neue Ambivalenzen: Systemische Rationalisierung - Komplexität als Lösung!

#### 1.2.2. Rationalisierung der Rationalisierung als Wiedereinführung der Unterscheidung ins bereits durch sie Unterschiedene

Institutionalisierte Reflexivität

Sprachspiele und andere Einredungen

Die Vision

Re-Vergemeinschaftung und Rationalisierung der Subjektivität

Immer weiter lernen: Pädagogisierung

Posttayloristische Betriebs- und Arbeitsformen

Team- und Gruppenarbeit

Projekte

Virtuelle Unternehmen

#### 1.2.3. Modernisierungsvibrieren: die neue Betriebsamkeit

### 1.2.1. Systemische Rationalisierung als Modernisierung der Rationalisierung

*Warum ist die Entwicklung der betrieblichen Modernisierung interessant? Was kann daraus gelernt werden, will man etwas über das Lernen von Systemen lernen?*

Die Antwort ist eine Lernchance. Deutet man die Veränderung der betrieblichen Rationalisierung von der Dampfmaschine bis zum virtuellen Unternehmen als *Lernprozess*, dann besitzt die Rekonstruktion dieses Prozesses Lernpotentiale. Sie kann Sinn zugänglich machen, wieso es so gekommen ist, wie wir es heute beobachten und nicht anders, bzw. warum es nicht geblieben ist, wie es immer schon war. Wir können uns also Erkenntniswert erwarten, wir können erwarten, dass wir besser verstehen und wir können vor allem auf eine Struktur, auf ein Angebot zurückgreifen, um uns selber einordnen zu können. Sollten Sie also

---

<sup>67</sup> Zur Entwicklung dieses Kapitels wurden Teile aus Orthey (1999, S. 38ff) hinzugezogen und weiterentwickelt.

noch mit Dampfkraft arbeiten und ihre meist jugendlichen Arbeiter 18 Stunden pro Tag ausbeuten, dann können Sie hier lernen, wie Sie sich zukünftig verändern werden. Sollten Sie es nicht mehr tun, dann wissen Sie im Anschluss, warum Sie es nicht mehr tun. Und vielleicht ahnen Sie auch, was das für die Zukunft bedeuten kann.

Diese kleine Vorrede ist keine Verzierung – sie enthält eine bedeutungsvolle Implikation: Viele Managementsprachspiele führen in dem, für das sie werben, auch negative Konnotationen mit: so impliziert „Qualitätsmanagement“ eine bislang verbesserungswürdige Qualität, „Wissensmanagement“ die Vernachlässigung der Ressource „Wissen“ und die „Lernende Organisation“, dass die Organisation bislang nicht lernen konnte oder wollte. Hier wird hingegen davon ausgegangen, dass die betrieblichen Systeme sehr wohl auch bisher *gelernt haben*. Ich werde an anderer Stelle<sup>68</sup> noch diskutieren und ausarbeiten, was die Organisation, die sich das nun einredet, von derjenigen unterscheidet, die es wohl bisher auch getan hat, sich aber nicht so benannt hatte. An dieser Stelle ist es zunächst einmal ausreichend, davon auszugehen, dass organisationale Veränderungen im Zuge von Rationalisierungsprozessen auch etwas mit Lernen zu tun hatten, denn die Ergebnisse wurden ja in neuen sinn-hinterlegten Strukturen und Prozessen konserviert. Das wiederum rechtfertigt es, sich dieses Lernen anzuschauen, um etwas darüber zu lernen, wie betriebliche Veränderungsprozesse sich entwickelt haben. Zudem erscheint es hilfreich, einen Eindruck davon zu haben, unter welchen „System-Bedingungen“ Betriebe „lernende Systeme“ sind.

Wenn ich mich in der Folge mit diesen Veränderungen in den Betrieben beschäftige, geschieht dies unter dem Signum der *Rationalisierung*. Darunter verstehe ich „das Ordnen und Systematisieren der Wirklichkeit mit dem Ziel, sie berechenbar und beherrschbar zu machen“ (van der Loo/van Reijen 1992, S. 118) Rationalisierung ist damit die hier verwendete Kategorie zur *Beobachtung von Modernisierungsprozessen im Betrieb*.

Darüber hinaus bleibt am Anfang die Frage zu klären, was in diesem Text unter dem „Betrieb“ verstanden werden soll.

Der Betrieb wird hier als ein *soziales System* beobachtet, in dem personengebundene, qualifizierte Arbeitstätigkeiten als Leistungen im Sinne des Betriebszweckes, also der Produktion oder der Dienstleistung wirksam werden. Den Betrieb in Anlehnung an Niklas Luhmanns Theorie (1993a) als ein „soziales System“ zu verstehen, hat den Vorteil, ihn *sowohl in seinen*

---

<sup>68</sup> Vgl. das Kapitel „Von lernenden Organisationen – auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (2.3.).

*personalen Anteilen, seinen Interaktionen als auch in seiner Organisationsdimension* und vor allem in deren Verschränktheiten beobachten zu können. Und es bedeutet, ihn in seiner Ganzheit als System *im Unterschied zu seiner Umwelt* zu beobachten. Der Betrieb grenzt sich im Verhältnis zu den Systemen, Ereignissen und Handlungen seiner Umwelten, also des Wirtschaftssystems, des Währungssystems, anderer Betriebe, des Staates, der Gewerkschaften usw. ab und diese Abgrenzung unterscheidet ihn in seiner jeweiligen Besonderheit. Den Betrieb als „soziales System“ zu verstehen bietet auch die Chance, die betriebliche Organisation von der *Zuschreibung der völligen Rationalität zu entlasten* und eröffnet Möglichkeiten, auch die irrationalen, die der Rationalisierung gegenläufigen und widersprüchlichen Prozesse im Betrieb zu umfassen und in die Beobachtungen mit einzubeziehen. Denn Unternehmen sind nicht so rational, so zielgerichtet, nicht so formalisiert wie deren Repräsentanten es nach außen vorgeben. Sie sind keine Rationalitätsinseln in unserer unsicher gewordenen Gesellschaft. Über die Mitglieder der Unternehmung wird diese via Kommunikation mit den gesellschaftlichen Strömungen, Werten, Überzeugungen, Ansprüchen, Erwartungen und Schwierigkeiten gekoppelt, die mit den Unternehmenszielen nichts oder wenig zu tun haben.

In systemtheoretischer Perspektive haben Betriebe als „Systeme“ *Elemente, Ereignisse, Relationen und Grenzen*. Die Personen sind mit ihren Bewusstseinsystemen mit den Kommunikationen des sozialen Systems gekoppelt, sie gehören jedoch streng genommen zur Umwelt des Systems. *Operational geschlossene Systeme* bringen sich selbst hervor, sie erhalten sich autopoietisch selbst und grenzen sich durch *Spezialsprachen* („Sprachspiele“, s.u.) von ihrer Umwelt ab. Dies ist einerseits zum Identitätsaufbau und –erhalt wie auch für die Aufgabenbewältigung funktional notwendig, andererseits kann es zur Unbeweglichkeit, zur Erstarrung, zu Anpassungsschwierigkeiten oder gar zu Formen der Selbstbehinderung führen. Das Verschwinden von bestimmten hochentwickelten Lebensformen von der Erde zeigt an, wie dies im schlimmsten Falle enden kann. Das heißt, dass Systeme und die Form der Organisation, die sie hervorbringen, *strukturkonservativ* veranlagt sind und sich in ihrer Reproduktionsdynamik stärker auf sich selbst und die Logik der eigenen Geschichte beziehen als auf sogenannte „Umwelteinflüsse“.

Betriebe als soziale Systeme „funktionieren“ grundsätzlich, indem sie sich in ihren sinnbasierten Kommunikationen an der *Akkumulation von Kapital bzw. der Unterscheidung Zahlungsfähigkeit/Zahlungsunfähigkeit* orientieren. Wenn der Laden läuft, handelt es sich also, wie Max Weber es einmal genannt hat, um „kontinuierliches Zweckhandeln bestimmter Art“. Das heißt keinesfalls, dass in unseren Betrieben nur über Zahlungsfähigkeit

nachgedacht, gehandelt und gesprochen wird. Da lehrt uns der versierte Beobachterblick anderes. Es heißt aber, dass die Kommunikationen im „laufenden“ Betrieb von der Unterscheidung Zahlungsfähigkeit/Zahlungsunfähigkeit her zentriert sind. Beachten sie aber zu Risiken und Nebenwirkungen die Packungsbeilage. Dort finden sie Einschränkungen der Wirksamkeit des Wirkstoffs unter bestimmten (System-) Bedingungen, Wechselwirkungen, Vorsichtsmaßnahmen usw. – häufig erstaunlich uneindeutig und meist im Konjunktiv formuliert. „Es könnte auch anders sein“ – und das wissen alle, und reflektieren in dem, was sie tun oder lassen darauf und auch darauf, dass es anderen genauso geht. Das prinzipiell von der benannten ökonomischen Unterscheidung her zentrierte Kommunikationsgeschehen bleibt insofern eindeutig uneindeutig. Kontingent. Das mag zwar ablenkend wirken, wie so manche Nebenwirkung von Medikamenten auch, es ändert aber nichts am eigentlichen Zweck. Auch die Nebenwirkung, sei es die von Medikamenten, sei es die von Kommunikationscodes, steht streng genommen im Dienste des Zweckes. Sie muss in Kauf genommen werden, um den verfolgten Zweck zu erreichen. Insofern wird in Betrieben auch über Recht, über Macht, über Wissen, über Liebe und vieles mehr gesprochen. Hinterlegt ist dies indes immer von der grundlegenden Orientierung am Code Zahlung/Nichtzahlung. Es geht um die Erwirtschaftung von Gewinn. Dem wird alles andere Gerede geschuldet.

Um diese betriebliche Veränderungsdynamik differenzierter entwickeln zu können, folgt nun zunächst ein *Durchgang durch die Entwicklung der betrieblichen Rationalisierung*.

### **Taylor und Ford**

Frederick W. Taylor (1856-1915) und Henry Ford hatten die Optimierung des „laufenden Betriebes“ im Kopf, als sie ihre eng zusammenhängenden Rationalisierungsrevolutionen angingen. Ihre fortschrittsorientierten Modelle hießen *Fließfertigung* (Fordismus) und *Arbeitszerlegung* (Taylorismus). Es sind die klassischen Modelle der hochindustriellen Massenfertigung, die mit der Rationalisierung des kollektiven Handelns gekoppelt ist (vgl. van der Loo/van Reijen 1992, S. 136).

Die betriebliche Produktionsrationalität, die bislang handwerklich und insofern in einem gewissen Sinne „ganzheitlich“ geprägt war, wurde durch die fordistische und tayloristische Produktionsweise zu einer industriewirtschaftlichen Produktionsweise. Diese, nach „Prinzipien wissenschaftlicher Betriebsführung“ (von Taylor 1911 veröffentlicht) gestaltet, führte in Verbindung mit technologischen Fortschritten (härtere Stähle, Starkstromtechnik) zu einer zweiten industriellen Revolution. Taylors Prinzipien wurden als erste in der noch jungen

amerikanischen Automobilindustrie umgesetzt und fanden in der Produktion des legendären Ford „Modell T“ ihren prominent gewordenen fertigungstechnischen Ausdruck. Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass die Form der Rationalisierung auch damals schon zur Umformung des Produktes beitrug. Im Falle des T-Modells von Ford hieß dies konkret, dass dieses Fahrzeug erstmals speziell im Hinblick auf seine Fließbandproduktion entwickelt und konzipiert wurde. Diese neue Form industrieller Produktion, in der es auf Vereinheitlichung und Standardisierung ankam, war durch einen umfassenden Mechanisierungsschub und einen hocharbeitsteilig organisierten, mechanisch vertakteten Ablauf möglich geworden. Dazu wurden militärische Grundprinzipien der Hierarchie und Ordnung auf den Betrieb übertragen. Dies veränderte die Form industrieller Arbeit von handwerklich an der Ganzheit des entstehenden Produktes orientierten Tätigkeiten zu einer segmentierten und vertakteten Einzeltätigkeit im Produktionsablauf im Hinblick auf das damit auch vom individuellen Beitrag „entfremdete“ Gesamtprodukt. Zunehmende Normierung der Maschinen und auch der Fertigungs- und Produktionsmaschinen machten handwerkliche Spezialfähigkeiten (z.B. Wissen über Werkstoffverhalten im Hinblick auf den Werkzeugeinsatz) für die Masse der industriellen Arbeiter überflüssig. Aber das Produkt wurde schneller, „rationeller“ produziert. Damit waren nicht nur die Teile austauschbar, sondern auch die Arbeiter (vgl. Ribolits 1994, S. 67ff). Diese tayloristische Modernisierung durch „wissenschaftliche“ Segmentierung des Arbeitsprozesses in kleine Teilstücke und deren taktmäßige Ablaufsteuerung nach ökonomisch-rationalen Kriterien, das höhere Arbeitstempo und die Effizienz der Arbeit stellte eine grundsätzliche Veränderung der Arbeitsqualität und betrieblichen Arbeitsorganisation dar: sie wurde an der vereinheitlichten Norm orientiert und nicht mehr am jeweils spezifischen Produktionsfall. Dabei entstehen „pressierte Menschen“, wie dies Peter Borscheid (2004, S. 258ff) in einer auf „Zeit“ ausgerichteten Perspektive nennt. Das zunehmende Tempo der betrieblichen Rationalisierung wird zudem auf die Alltags- und Lebenswelt übertragen. Die Non-Stop-Gesellschaft ist geboren.

Die Erhöhung der Abhängigkeit der Arbeit von arbeitsablauforganisatorischen Prämissen führte (notwendigerweise) zu einem hierarchisch strukturierten und gestaffelten Kontrollsystem und zu anderen als „handwerklichen“ Abhängigkeitserfahrungen der Beschäftigten. Diese an der betrieblichen Kapitallogik orientierte Veränderung hatte umfassende Auswirkungen auf die Arbeiterschaft und ihre Qualifikationsstruktur. Die Entstehung eines niedrig qualifizierten und durch die Fließbandarbeit höchst disziplinierten abhängigen Lohnarbeiters war die Folge. Dieser nahm durch höhere Entlohnung und

verkürzte Arbeitszeit gleichzeitig selbst Anteil an seiner eigenen intensivierten Ausbeutung. Unter Qualifikationsaspekten entstand dabei ein Spektrum industrieller Arbeit, das von der qualifizierten Instandhaltung, Einzelfertigung und Kontrolle bis hin zu Jedermann-Tätigkeiten, z.B. im Bereich des Transports, der Beschickung, der Reinigung usw. reichte.

Die Etablierung fordistischer und tayloristischer Arbeitsteilung wurde von technologischen Innovationen, den Methoden einer wissenschaftlichen Betriebsführung, einem ökonomischen Gewinnstreben und bestimmten Attraktivitäten auch für die Arbeitnehmer und natürlich auch von den Lockungen des durch Massenproduktion erst ermöglichten Massenkonsums auf der gesellschaftlichen Ebene begünstigt. Dieser Modernisierungsschritt wurde auch durch Ausdifferenzierung beruflicher Arbeit unterstützt und in einem überbetrieblichen Berufesystem institutionalisiert. Durch die betriebliche Modernisierung wurde aufgrund der Notwendigkeit des „Anlernens“ für segmentierte industrielle Arbeitstätigkeiten das „berufliche“ Lernprinzip als *permanent notwendiges Lernen* auf Dauer gestellt. „Beruf“ bedeutete dadurch in seiner industriellen Ausformung ständiges berufliches Lernen „inklusive“ - eine entscheidende qualifikatorische Veränderung im Vergleich zum viel „stabileren“ Handwerksmodell.

Rationalisierung ist insofern nicht nur eine Strategie der *Eliminierung* sondern zugleich auch eine Strategie der *Formierung*. Es werden zwar durch tayloristische und fordistische Rationalisierung bestimmte Selbstanteile im Arbeitsvollzug eliminiert, es werden aber auch Formen des Lernens neu geordnet. Formiert wird in dieser Phase die *industrielle Berufsausbildung*, die der Facharbeiter in seiner systematischen „Gelertheit“ (Weber) personifiziert. Rationalisierung nimmt also schon hier beginnend und *durch Formen des Lernens kanalisiert formierenden Zugriff auf die Person*.

### **Technisierung und Technologisierung**

Um die Veränderungsdynamik der Betriebe weiter entfalten zu können, möchte ich dem bereits im vorhergehenden Abschnitt relevanten Aspekt der Technik weitere Aufmerksamkeit widmen.

Innerhalb betrieblicher Leistungszusammenhänge erbringen technische Neuerungen Leistungen der Rationalisierung. Die ursächliche und wegbereitende Innovation dieser Rationalisierungsform ist zweifellos die Dampfmaschine. Denn sie stellt nicht die technische Antwort auf eine bestimmte zweckbestimmte Frage dar, sondern ist vielmehr eine *Potenz zur vielseitigen Nutzung*. Im Gegensatz zu den Fortschritten der „alten Technik“ ermöglicht sie

eine grundsätzliche *Neubestimmung des Verhältnisses von Mittel und Zweck*. Die Dampfmaschine kann damit als entscheidender Schritt zur Ermöglichung einer Mechanisierung der Produktion bewertet werden. Zudem veränderte sie die soziale Organisation des Produktionsprozesses, vergrößerte die Arbeitsmobilität und veränderte die Struktur der Familiensysteme ebenso wie die der Gemeinden (Verstädterung).

Die entstehende zunehmende Mechanisierung führte zu neuen technikbedingten Qualifikationsanforderungen. Es entstand ein *industrietypischer* Qualifikations- und Spezialistenbedarf. Dieser Bedarf zergliederte die fabrikmäßige Produktion in „Abteilungen“ (z.B. mechanische Werkstatt, Kesselschmiede, Gießerei, Formerei usw.). Dies bedeutete auch eine neue Organisation der betrieblichen Abhängigkeitsverhältnisse. „Die Bibel spricht von „Schweiß der Arbeit“; inzwischen haben die schweren Maschinen die schwere Arbeit übernommen, und der Schweiß hat dem Überdruß Platz gemacht; die Belastung hat sich von außen nach innen verlagert.“ (Habermas 1954, S. 713)

Technische Rationalisierung erzeugt - das zeigen diese „Technik-Folgen“ – eine neue Form der Komplexität im Betrieb, die insbesondere auch qualifikatorische Auswirkungen hat: es ist zu beschaffen, zu installieren, zu integrieren, zu koordinieren, Wartung und Instandhaltung ist zu organisieren, das Personal muss qualifiziert werden, es muss kontrolliert werden, es muss integrierend, pazifizierend oder harmonisierend interveniert werden, es muss Personal angeworben und auch entlassen werden usw. Technisierung und - in der Steigerungsform der auf die *Produktionsverfahren* bezogenen Technisierung der Technik selbst - die „Technologisierung“, bedeutet in ihren vereinfachenden, „rationalisierenden“ Leistungen *Komplexitätsreduzierung*, bedeutet aber gleichzeitig auch *Komplexitätserhöhung*, beides gleichermaßen mit Auswirkungen auf benötigte (und nicht mehr benötigte) Qualifizierung des Personals. Das „Dilemma der Rationalität“ (Baecker 1994) deutet sich an: immer „mehrdesselben“! Auch bezogen auf die Anpassungsreserven des „Lernens“.

Der Rationalisierungsgewinn der Technisierung im Zeitalter der hochindustriellen Massenproduktion lag vor allem in der Ersetzung personengebundener Arbeitskraft durch Maschinen bei gleichzeitiger Koppelung der Arbeitskraft mit der Maschine in der Durchführung der produktionsbezogenen Arbeitsprozesse mit Beschleunigungs-, Standardisierungs-, Normierungs- und Qualitätssteigerungseffekten. Diese Qualität ändert sich mit der Technologisierung, also der verfahrensbezogenen Technisierung der Technik durch Steuerungs-, Kommunikations- und Informationsmaschinen. Diese ermöglichen arbeitsplatz- und bereichsübergreifende Verknüpfung von Information, Organisation und

Steuerung. Sie haben symbolischen und systemischen Charakter. Kommunikationsabläufe finden anhand von Datensätzen statt, ehemals gegenständliche Momente des Arbeitsvollzuges werden abstrahiert. Dies markiert eine neue Qualität von Arbeit. Sie ersetzt das „Eigentliche“ durch das Zeichen. Gearbeitet wird damit an bzw. mit einem symbolischen, abstrakten Ersatz: die „Säkularisierung der Symbole“ greift um sich. Diese symbolische Dimension beinhaltet aber auch eine neue Informationskompetenz. Diese stellt ein Machtpotential der Beschäftigten dar, weil das Management von korrekter, intelligenter und schneller Dateneingabe abhängig ist. Wer den Zugang zu Informationen bzw. ihre Zugänglichkeit bestimmt, bzw. Wissen über ihre Zugänglichkeit besitzt, hat Macht. Diese Form der Rationalisierung ermöglicht auch inner- und interbetriebliche Vernetzungen von Datenflüssen. Diese Vernetzung lässt viele Flexibilitäten und Elastizitäten anschlussfähig werden - die Netze lassen sich mehrfach, gleichzeitig und zu unterschiedlichen Zwecken nutzen. Ökonomisierung und Flexibilisierung sind damit in *einer* Rationalisierungsstrategie verbunden worden. Damit ist eine wesentlich technologische Voraussetzung für die globale Vernetzung und auch für neue Formen der Unternehmensvernetzung (Reich 1993) geschaffen, die zugleich neue „entgrenzte“ Formen der Rationalisierung zugänglich macht.<sup>69</sup>

Der „Computer, der den Blaumann anzieht“, ist keine konkrete Maschine mehr, sondern er ist eine abstrakte Maschine, die die Realitätswahrnehmung einschneidend verändert und die Arbeit vom Produkt abkoppelt. Die Arbeit bezieht sich nur mehr auf die Benutzeroberfläche. Das ist eine Situation, in der die Unterscheidung zwischen Zeichen und Bezeichnetem, zwischen Simulation und Wirklichkeit hinfällig wird. Der Computer als symbolische Maschine lässt die Schaffung von Symbolsprachen zu, die Probleme lösbar machen, die in dieser Sprache formuliert sind. Die Regeln dieser Zeichensprachen nehmen jedoch keinen Bezug mehr zu den Gegenständen, für die die Zeichen eigentlich stehen. Der Mensch wird in der Erfindung und der Handhabung solcher formaler Sprachen zum „Ingenieur seiner Bezeichnungssysteme“. Durch die symbolischen Maschinen werden Zeichen selbst zu Realitäten und bezeichnen nicht bloß Realität. Die Simulation von Realität in symbolischen Zeichensystemen schafft selbst Realitäten. Was ist „wirklich“? Wenn die „Realität“ keine klare Referenz mehr hat, sich also keine Zeichen mehr eindeutig dem „Realen“ zuordnen lassen, bleibt die Grenze, die *Differenz zwischen „Realität“ und Simulation unklar*. Was wird simuliert und was ist die Simulation? Das ist die nicht mehr zu beantwortende Frage dieser

---

<sup>69</sup> Der Form des Netzwerkes wird – insbesondere im Hinblick auf Lernen – im Kapitel „Netzwerke für lernende Systeme“ (3.5.) differenzierter dargestellt.

Folge der Technisierung des Symbolgebrauchs. Die betriebliche Rationalisierung hat kein ursächliches Interesse an der Aufrechterhaltung der Differenz und nutzt demzufolge die *Potentiale dieser Indifferenz* - die Simulation und Virtualisierung in symbolische Zeichensysteme löst nicht nur Probleme (und schafft natürlich auch nicht nur welche), sondern lenkt auch von ihnen ab und gibt ihnen einen anderen, einen „unwirklichen“ Stellenwert. Pointiert: Die Probleme tauchen nur noch auf der Benutzeroberfläche auf. Und die Simulation macht alles machbar. Betriebliche Rationalisierung als Technologisierung etabliert *Unwirklichkeiten zu Wirklichkeiten* mit Beobachtungsschwierigkeiten der Differenz für alle, die betroffen sind. Die Konstruktionen des virtuellen Unternehmens (s.u.), die nun machbar werden, bieten Rationalisierungsoptionen, die insbesondere dadurch attraktiv werden, als sie nicht den Ballast der Systemzeiten von Lernprozessen (also: deren Trägheit) mitschleppen. Mit einem Klick ist alles weg!

Nichtsdestoweniger sind die hier skizzierten Aspekte von Technisierung und Technologisierung ohne Lernprozesse nicht denkbar und betrieblich auch nicht umsetzbar, denn sie erzeugen immer wieder neue *qualifikatorische Anpassungs- bzw. Kompensationsnotwendigkeiten*. Die Bediener und Benutzer benötigen zunächst *fachliche Kompetenzen*, um die Rationalisierungspotenziale überhaupt der betrieblichen Nutzung zugänglich machen zu können, sie benötigen aber auch veränderte *methodische und soziale Kompetenzen*, die durch neue Kommunikationsformen im Netz (e-mail-Kommunikation) nötig werden und sie benötigen veränderte *selbstbezogene Kompetenzen*, um den Umgang mit Technik im Bereich der Produktivierung für den Betriebszweck zu halten und nicht deren Ablenkungs- oder Missbrauchsversuchungen zu erliegen.

### **Neue Ambivalenzen: Systemische Rationalisierung - Komplexität als Lösung!**

Die organisationalen Bedingungen, die wir heutzutage beobachten, sind nicht mehr wirklich „handlich“. Die Etikette ihrer Selbstbeschreibung spiegeln dies wider. Sie heißen heutzutage „komplex, „uneindeutig“, „unsicher“, „ambivalent“, „fraktal“, „virtuell“, „selbstgesteuert“, „prozess-, mitarbeiter-, team- und kundenorientiert“ usw. Diese sprachlichen „Schreckschüsse“ der Selbstbeschreibung gegen als überkommen angesehene Organisationsprinzipien zeigen Versuche an, *Verständnis für das Unverständliche* zu entwickeln. Dabei werden Rationalitätsillusionen zunehmend dekonstruiert – und dies gehört zu dieser neuen Form der Rationalisierung dazu.

---

In diesem Zusammenhang scheint mir der Begriff der „*systemischen Rationalisierung*“ angemessen. Diese orientiert sich im Gegensatz zu traditionellen Rationalisierungsstrategien nicht mehr an der Optimierung einzelner Arbeitsplätze, nicht mehr an Zergliederung und Koordination von Zergliedertem und bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf die Rationalisierungspotenziale von Technik, kurzum: sie orientiert sich nicht mehr an den Paradigmen von allumfassender Planbarkeit und Kontrollierbarkeit. Vor dem Hintergrund veränderter Umweltbedingungen durch Konkurrenz, Kosten, Technik und Gesellschaft zielt dieser Rationalisierungstypus in einem „ganzheitlichen“ Blick auf Flexibilisierung der Reaktions- und Anpassungspotenziale des Systems Betrieb an veränderte Umweltbedingungen und an die Geschwindigkeit der Veränderung. Das beinhaltet eine Verbesserung der innerbetrieblichen Prozesse aber auch eine Verbesserung der den betrieblichen vor- bzw. nachgelagerten Prozesse. So werden nicht nur Umwelteinflüsse für das Betriebssystem und ihre interne Verarbeitung beobachtet und verbessert, sondern es wird auch versucht, *jenseits der Grenzen des Betriebssystems* Wirkungen als Veränderungen zu erzielen. Beispiele dafür sind die Reduzierung von Lagerhaltungs- und Bewirtschaftungskosten durch Just-in-time-Konzepte wie auch Anstrengungen, den Kunden in die betrieblichen Prozesse bis hinein in die Produktplanung zu integrieren („Kundenorientierung“).<sup>70</sup>

Systemische Rationalisierung hat also - das ist der Modernisierungsschritt - das *gesamte Betriebssystem und seine Umwelt* im Blick. Angezeigt ist in derart „atmenden“ (und gelegentlich auch: „stöhnenden“) Unternehmen eine *Umstellung der zentralen Leitunterscheidung* von „oben“ und „unten“ (hierarchiebetont) auf die *Leitunterscheidung von „innen“ und „außen“*. Die Organisation mutiert vom wohlstrukturierten und gewachsenen Baum zur *Pizzaorganisation*: alles durcheinander, bunt und unordentlich. Aber überraschend wohlschmeckend. Organisationen werden dabei eher zu einem *Improvisationstheater*: „sie sind immer anders als man denkt, aber stets hochsensibel für Aktionen der Mitspieler und auch des Publikums“ (Littmann/Jansen 2000, S. 23).

Damit ist systemische Rationalisierung auch die *Absage an betriebliche Strukturkonservatismen*. Die systemische Rationalisierung etabliert vielmehr eine *dynamisierte und temporalisierte Form der Organisation*, die ständig zwischen der wechselseitigen Veränderung von Strukturen und Prozessen balanciert. Damit stellen diese Rationalisierungsstrategien durch ihre Ansprüche nach funktionaler, hierarchischer und

---

<sup>70</sup> Vgl. hierzu die „vierte Ausschweifung: Der Kunde ist König. Der König ist gekauft“ im 3. Teil der Arbeit.

fachlicher Integration die betriebliche Strukturkonservatismen permanent in Frage. Tradierte Kompetenzabgrenzungen und bürokratisierte Unternehmensstrukturen stehen nun zur Disposition. Im Rahmen neuer Relationierungen und Zwecksetzungen der Rationalisierung, von Markt- und Produktionsökonomie, mit der Veränderung der Geschäftsfelder, der Fertigungstiefe, der internen und externen Austauschbeziehungen, also des *Unternehmensmodells* werden betriebliche Funktionsbereiche einschließlich ihres Zusammenspiel *neu komponiert*. Der laufende Betrieb wird zur immer wieder neuen *Konstruktion*, die via eingebauter Reflexionsschleifen gleich wieder zur Disposition steht. Damit werden aber nicht nur tradierte Strukturen gesprengt, sondern es werden *zugleich* auch permanent *Unsicherheiten* erzeugt. Die bewährten Handlungsmuster der Akteure, ihre Einflussphären, die Machtbalancen werden in Unordnung gebracht. Und dies bewirkt dann andererseits eine *Verstärkung* derselben Konservatismen, mit denen dieser Rationalisierungstypus dem Anspruch nach brechen will. Alte Funktionseliten oder andere betriebliche Gruppen grenzen sich gegen die für sie bedrohlich erscheinende Veränderung ab und entwickeln Widerstände gegen die Gestaltungsprozesse, die eigentlich ihre Mitwirkung erfordern würden. Dieses Dilemma systemischer Rationalisierung muss in der folgenden typisierenden Erörterung dieses Rationalisierungstypus immer mitgedacht werden: die konzeptionelle Dynamisierung wirkt gleichzeitig immer auch über Abwehrmechanismen und Tendenzen zur Selbsterhaltung und Festschreibung des Status quo entdynamisierend. Das ist ein Grundproblem systemischer Rationalisierung. Es ist in Betrieben zum Teil als lähmend zu beobachten, wenn die erste Hälfte des neuen Geschäftsjahres mit der Aufregung über die neue Organisation und die Neupositionierung verbracht wird und die zweite Hälfte ganz im Zeichen der Ängste und Gerüchte über die zum Geschäftsjahreswechsel vermutlich anstehenden abermaligen Veränderung steht. Dies zeigt, dass Interventionen systemischer Rationalisierung immer auch den jeweils spezifischen System-Sinn (der sich in Traditionen, Kulturen und Mentalitäten manifestiert) berücksichtigen müssen. Sie müssen *anschlussfähig* sein, sonst reagiert das (fremd-) intervenierte soziale System mit Abwehr, Abgrenzung und Regression. Es verhärtet sich in seinen Erhaltungsbestrebungen und Existenzängsten (und gefährdet sich dadurch selbst existentiell).

Immerhin – und das zu erkennen, würde einen systemischen Blick auszeichnen – äußert sich am Zeitpunkt und an der Form dieser Widerstände *die „Realität“ des Systems*. Am Widerstand zeichnet sich das System in seinen Grenzen ab, es zeigt hier von sich, was anschlussfähig ist oder auch nicht – und es zeigt sich vor allem auch: Energie. Ein

konsequentes systemisches Steuerungsmodell<sup>71</sup> würde dies diagnostisch nutzen und Folge-Interventionen im Hinblick auf diese widerständigen, aber „Realität“ zum Ausdruck bringenden Reaktionen konzipieren und versuchen die hier gezeigte Energie aufzugreifen.

Begriffe wie „Ganzheitlichkeit“ und/oder „Selbstorganisation“, „Netzwerkdenken“ oder „Chaos und Synergetik“ beschreiben heute Elemente und Prinzipien dieses hier angedeuteten Rationalisierungstypus auf der Makroebene der Steuerungs-Settings für das Gesamtsystem. Das basiert nicht immer auf einer theoriegeleiteten systemtheoretischen Beobachtung - eher auf der (alltäglichen) Annahme oder Hoffnung, „dass Turbulenz die Voraussetzung für das Entstehen von Ordnung sei“ (Baecker 1994, S. 13). Die Attraktivität des Neuigkeits- und Beliebigkeitsgehaltes des inszenierten „systemischen“ Sprachspiels ist offenbar groß - zu dramatisch erscheinen die Umweltveränderungen und die internen Systemdynamiken denen, die sie mit traditionellen Sichtweisen angehen. Und so wird von jenen viel in diesen Rationalisierungstypus hineinprojiziert und hineingehofft - wenn er „ganzheitlich“ ist, ist er ja auch eben dazu veranlagt. „Mit Systemansätzen aus der Eurodepression“ hieß beispielsweise ein verheißungsvoller Slogan. Derart vereinfachende Diagnosen erfordern (seit Mitte der 80-er Jahre) immer öfter „Lernunternehmen“. Das heißt, wie auch der hochattraktive Begriff der „lernenden Organisation“ nicht mehr und nicht weniger, als dass eine „systemische“ Beobachtung eines Systems immer auch die *Veränderung des Systems* impliziert. Und derzeit ist „Lernen“ die gesellschaftlich akzeptierte und favorisierte systemverträgliche Veränderungszumutung. Deshalb müssen jetzt alle, die sich mit dem System im Blick verändern müssen, „lernen“ - auch die Organisationen und die Betriebe. Das ist - systemisch denkend - offenbar schon gelernt worden.

Die Rufe nach „Systemansätzen“ sind jedenfalls anhaltend enthusiastisch, obschon sie auf den zweiten Blick oft in einer Art und Weise vereinfachen, dass einem für das derart intervenierte System Angst und Bange werden kann. Die „Selbstorganisationswelle“ zeigt dies gelegentlich an. Nicht zufällig überraschen in verkürzt auf „Selbstorganisation“ hin organisierten Betrieben dann die bald auftretenden Widersprüchlichkeiten „fremdorganisierter Selbstorganisation“. Schnell in Gang gesetzt, gerät die Fremdorganisation – repräsentiert durch das Management – selbst oft in den Widerstand zu den Dynamiken, die die von ihnen gerufene Selbstorganisation freigesetzt hat (da zeigt sich die „Realität“ des Systems

---

<sup>71</sup> Vgl. hierzu das Kapitel „Ein systemisches Steuerungsverständnis: die neue Unordnung.“ (3.1.2.).

„Management“!).<sup>72</sup> Die Autonomie fordert ihre Autonomie, diejenigen die (funktional!) davon abhängig sind, Abhängigkeiten zu managen, geraten unter Druck. Das erzeugt hinderliche Dynamiken für die „inszenierten“ Selbstorganisationsprozesse, die bezüglich der ihnen zugrundeliegenden Absichten auf Ernsthaftigkeit hinterfragt werden. Und es bringt das Management unter einen Selbsterhaltungsdruck, der Entscheidungen nach sich zieht, die mehr mit der Selbsterhaltung des Managements als mit der Optimierung der Überlebens- und Anpassungsfähigkeit des Unternehmens zu tun haben. Das wundert nur die Vereinfacher wirklich. Es würde diejenigen nicht wundern, die statt eines verkürzten Selbstorganisationsbegriffes, den systemtheoretischen Begriff der „Autopoiesis“ differenziert in Anschlag bringen. Denn ein solcher Blick würde zeigen, dass der Prozess des Systemwandels, um dessen (An-) Steuerung es den systemischen Rationalisieren geht, im Sinne von „Autopoiesis“ *fortlaufende Selbstorganisation und rekursive Selbstreproduktion* meint. Damit ist bereits alles erklärt – insbesondere die oben angedeuteten Dynamiken und Widersprüchlichkeit. Sie wären sowieso da gewesen. Werden sie aber lautstark herbeigerufen, dann ruft es auch laut zurück. Der Ruf bezieht sich wie alles andere auch: auf sich selbst. Professionelle systemische Interventionen wären eben daraufhin konzipiert. Sie wären darauf vorbereitet, die Paradoxien und Widersprüche, die angesichts der entstehenden Oszillation zwischen Autonomie und Abhängigkeit im System gewahr werden, kommunikativ zu thematisieren und damit zumindest temporär begrenzte Klärungen über Grenzen und Möglichkeiten der Selbstorganisation verfügbar zu machen. Diejenigen, die stattdessen im schweren Seegang anfangen angestrengt zurückzurudern, werden letztlich Opfer des von ihnen selbst angerührten Wellengangs. Das ist nicht mehr und nicht weniger als „systemisch“.

Wie auch immer (und immer öfter): das systemische Spiel wird - auf verschiedenen Reflexionsniveaus – vorerst weitergespielt. Das bedeutet die Ausdehnung von Rationalisierung erstens auf *alles*, was beobachtet wird und werden könnte (zum Beispiel über gezielt eingeblendete Fremdsichten) und zweitens auch auf die *Veränderungen dessen in der Zukunft* (zum Beispiel über die Konstruktion von Zukunftsszenarien oder Visionen). Damit erschließt sich Rationalisierung, die man bis hierher auch als Ende des ganzheitlichen Denkens (Trennung von Haushalt und Arbeit, Arbeitsteilung, Arbeitszergliederung etc.) hätte interpretieren können, das ganzheitliche Denken neu. „Ganzheitlichkeit“ wird radikal – und das heißt: auf Differenz hin! - gedacht - man könnte auch sagen: Rationalisierung taucht unter

---

<sup>72</sup> Vgl. zu dessen „Realität“ das Kapitel über „Organisation und Management“ (1.4.).

ihren Gegenständen selbst wieder auf. Sie wird dadurch in reflexiven Schleifen auf Dauer gestellt. Das erzeugt *immer wieder neue Komplexität*. Für systemische Rationalisierung stellt nun Komplexität aber nicht mehr (nur) das Problem dar, sondern sie ist vor allem die *Lösung* (Baecker 1994, S. 111-117). Das bedeutet die „Wiedereinführung genau jener Ungewissheit in die Organisation, auf deren Absorption die Funktionsfähigkeit der Organisation bisher angewiesen war“ (Baecker 1993, S. 15). Das Ordnungsprinzip heißt „Unordnung“. Wenn es den Unternehmen gelingt, damit – lernend - zurecht zu kommen, haben sie auch eine Ordnung gefunden. Und die hat den Charme eines adäquaten Bestands an Anpassungsreserven.

Der systemische Rationalisierungstypus lässt sich damit nicht mehr wie der tayloristische auf eine bestimmte beobachtbare Form (also z.B. Zergliederung des Arbeitsprozesses in einzelne Arbeitstätigkeiten) festlegen. Die Rationalisierung nimmt vielmehr sehr unterschiedliche Formen an - und auch unterschiedliche Formen gleichzeitig. Manchmal werden auch Formen ausprobiert, es werden Irritationen und Interventionen platziert, die das System in Unordnung versetzen. Denn auch die Unordnung wird in diesem Rationalisierungstypus als Form der Rationalisierung (also der Ordnung!) entdeckt. Dies geschieht in der Absicht bzw. der Hoffnung, das System zur *selbstorganisierten Rationalisierung* anzuregen, d.h. die Unordnung, mit der es konfrontiert wird, selbst neu zu ordnen. Im nächsten Moment werden diese Rationalisierungsaktivitäten und ihre -formen dann schon wieder auf ihre Sinnhaftigkeit hin beobachtet und diese Beobachtung wird vom System rezipiert - *reflexive* Rationalisierung (Baecker 1993). Die Rationalisierung wird selbst mitbeobachtet - Scharen von Beratern helfen dabei gerne mit.

Diese Formen der Rationalisierung in den posttayloristisch organisierten und operierenden Betrieben weisen zudem zunehmend das Merkmal der *Ästhetisierung der Rationalisierung* auf. Was auch immer getan wird, es wird versehen mit dem „schönen“ Schein - und unter diesem wird es auch kommuniziert. Ob dieser Schein „Personalentwicklung“ heißt und „Outplacement“ (früher zu deutsch: Rauschmiss) bedeutet (was begrifflich selbst schon Indiz dieses Ästhetisierungstrends ist), ob er „Workshop“ heißt und die Wegmoderation von Problemlagen auf leicht entsorgbare Plakate und Moderationskärtchen bedeutet, die Ästhetisierung hat vielerlei Formen: das ist nicht nur die Hochglanzbroschüre (neuerdings natürlich auf Umweltpapier gedruckt), sondern auch die *Virtualisierung der Rationalisierung*: Rationalisierung wird *unwirklich wirklich*, indem sie über „Bilder“ von Rationalisierung „wirklich“ wird. Beispiele dafür sind ebenso Computerprogramme zur Projektplanung, für die Personaladministration oder für eine Betriebsklimaanalyse (alle natürlich mit Windows-

Oberfläche erhältlich!), aber auch virtuelle Teams oder Unternehmen. Das, was als „Wirklichkeit“ beobachtet wird, hat zunehmend eine virtuelle Dimension - und diese wird rationalisiert und zur Rationalisierung dessen genutzt, was als „Wirklichkeit“ beobachtet wird. Die Attraktivität der Virtualisierung der Rationalisierung besteht in ihrer Unwirklichkeit, in ihren Simulationsmöglichkeiten, also in der Verlagerung (und Verschleierung) von Wirklichkeitsbeobachtungen und gleichzeitig in ihren Möglichkeiten, Rationalisierung (z.B. über die Datennetze) schnell, umfassend und höchst verbindlich in die Sub-Systeme, auf die sich die Rationalisierung beziehen soll, einzuführen. Damit werden Unwirklichkeiten in „Wirklichkeiten“ eingeführt. Die „Unwirklichkeiten“ rationalisieren die „Wirklichkeiten“: der Unternehmenswandel wird nicht mehr durch die Besichtigung der Großbaustelle für das neue Vertriebszentrum gegenständlich beobachtbar, sondern er wird per Mausklick am Bildschirmarbeitsplatz zugänglich (und das bereits vor dem ersten Spatenstich und mit Prognosen weit in die Zukunft hinein). Das ist erst mal einfacher als die „alte“, „real“ organisierte Realität, aber es erzeugt auch eine veränderte Form der Komplexität, die einerseits zur Lösung deklariert ist, andererseits aber auch immer neue Probleme macht. Und die sind nicht nur virtuell. Aber genau dies ist - systemisch gedacht - produktiv. Irritation als Chance – als Dauerchance.

### **1.2.2. Rationalisierung der Rationalisierung als Wiedereinführung der Unterscheidung ins bereits durch sie Unterschiedene**

Ein genauerer Blick auf die systemische Rationalisierung zeigt, was sie auszeichnet: sie *reproduziert die Umweltkomplexität im Inneren des Systems*. Es wird steigende interne Komplexität mit ihren Folgeerscheinungen zunehmender Differenziertheit, Unübersichtlichkeit, Unsicherheit, Beschleunigung und Paradoxierung beobachtet. Diese unter den Bedingungen von Beschleunigung und Vergleichzeitigung gestiegene Eigenkomplexität der Organisationen und Systeme erhöht den Selektionsdruck. Dem wird mit der *Rationalisierung der Rationalisierung als Wiedereinführung der Unterscheidung ins bereits durch sie Unterschiedene* begegnet. Es wird also Rationalisierung *beobachtet* und es wird gefragt, *was Rationalisierung rationalisiert und was sie (noch) nicht rationalisiert*. Und dieses „(noch) nicht“ wird zum Gegenstand neuer Rationalisierungsbemühungen. Das Dilemma der Rationalität wird wieder rational und rationalisierend thematisiert - das ist ihr Dilemma. Die Paradoxie der Rationalisierung entsteht einerseits aus der Komplexitätssteigerung als Ergebnis von Bemühungen, Komplexität zu reduzieren, beobachtbar als Pluralisierung von Bedeutungen und Unsicherheitszuwachs. Und sie entsteht

andererseits im dadurch erzeugten *neuen* Rationalisierungsbedarf. Die erfolgreiche Rationalisierung produziert neue Komplexität und neue Unsicherheiten. Sie erzeugt damit einen Bedarf nach dem, was die Ordnung der Rationalisierung aufgelöst hat.

Dieses Dilemma wird (rationalisierend) durch die „Wiedereinführung des Unternehmens in die Organisation“ (Baecker 1993), die *Wiedereinführung der Ungewissheit, der Entdeckung der Produktivpotentiale der Komplexität* in den Betrieb gelöst. „Wie Unternehmen leben lernen“ - so heißt das dann etwas reißerisch als Vortragstitel auf einer Personalentwicklungstagung (und impliziert offenbar eine Art Auferstehung von den Toten durch eine Lernanstrengung). Damit ist eine grundsätzliche Veränderung angezeigt und gleichzeitig die Veränderung der Veränderung: „Leben“ eben, mitsamt des Veränderungsmodus: „Lernen“ - wie im Leben! Der Betrieb beschäftigt sich in der Rationalisierung der Rationalisierung mit sich selber (seinem „Leben“) und seiner Umweltrezeption und -verarbeitung, also mit seinen Veränderungsmöglichkeiten und -formen (seinem „Lernen“). Diese Selbstbezüglichkeit überfordert ihn zugleich. Deshalb boomt Beratung und übernimmt damit die wichtige Funktion der Beobachtung der Form des Unternehmens von außen (also durch einen „externen“ Beobachter). Nichtsdestoweniger wird das System mit seiner selbst erzeugten Komplexität konfrontiert und es werden Formen gesucht, diese verarbeitbar zu machen. Diese Formen setzen auf Kommunikationen in sozialen (Interaktions-) Systemen (Teams, Projektgruppen) und sie setzen insbesondere auf die mit diesen gekoppelten personalen Systeme und deren Potentiale. Das heißt, dass das, was die Organisation nicht leisten kann, den Kommunikationen im Betriebssystem und den personalen Systemen und deren „Subjekt“-Konstruktionen zugerechnet (und zugemutet) wird. Die dazu erforderlichen überschaubaren veränderten Sozialformen (Team- und Gruppenarbeit, Projektorganisation) werden als zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen etabliert. Der beobachtbare Effekt dieser Rationalisierungsbemühungen sind posttayloristische Arbeits- und Betriebsformen. Beschreiben müsste man sie als Effekte der Rationalisierung der Rationalisierung. Der „Rationalisierungstrick“ besteht dabei darin, Komplexität zu erzeugen und den entstehenden (komplexen) Formen *selbstorganisierte Selektionsleistungen zur Reduzierung ihrer eigenen Komplexität zuzurechnen*. Die Selbstorganisation soll das selektiv organisieren, was die Organisation nicht organisieren kann - und sie soll zugleich die Akzeptanz der Selektionsentscheidungen erhöhen (und nicht zu vergessen: die Selbstorganisation soll das zudem natürlich *anders* und angemessener organisieren, als die Fremdorganisation das bisher versucht hat ...).

Ich werde im folgenden einige Aspekte und Formen der hier als aktuelle Form der betrieblichen Veränderungsdynamik eingeführten „systemischen Rationalisierung“ näher beschreiben und diskutieren.

### **Institutionalisierte Reflexivität**

Die eben benannte „Rationalisierung der Rationalisierung“ bedeutet, dass das betriebliche Rationalisierungsgeschehen *reflexiv* wird - es wird die eigene Rationalisierung (selbstbezüglich) beobachtet und diese Beobachtung und ihre Folgen in Kommunikationen und Handlungen stellt die neue Form der Rationalisierung dar, die im Betrieb Wirkung erzeugt. Diese Reflexivität wird organisiert und für die Kommunikationen im Betrieb verbindlich gemacht, also in den Betrieb hineingespiegelt. Dies wird u.a. über entsprechende *Sprachspiele* initiiert, z.B. „Qualitätssicherung“, „Kundenorientierung“, „Prozessorientierung“, „Mitarbeiterorientierung“ usw., die dann zu institutionalisierten Formen führen, z.B. zu Qualitätszirkeln, qualitätsbezogenen Beratungsprozessen, zur Integration der Kunden in die betrieblichen Prozesse, zu Mitarbeiterinitiativen usw.

Als Stärke des Konzeptes der reflexiven Rationalisierung kann gesehen werden, „dass es offen lässt, um welche Sachverhalte und Fragen es eigentlich geht, die qua Reflexion in das Unternehmen hineingespiegelt werden sollen und können. Dabei kann es sich um alles mögliche handeln, um die Folgen des Verschwindens der (...) stabilen Märkte, um die Kritik an den Autoritätsstrukturen der Hierarchie, um die Bearbeitung der aus der Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologien resultierenden Unschärfe der Grenzen der eigenen Organisation, um neue Techniken des Durchgriffs der Finanzmärkte auf Produktionsentscheidungen ebenso wie um die Annahme ökologischer Rücksichtnahme gegenüber der gesellschaftlichen, natürlichen und menschlichen Umwelt der Organisation. Klar ist nur, dass, worauf auch immer eine Unternehmensorganisation reflektiert, sie in dem Moment, in dem sie reflektiert, gleichsam den Boden unter den Füßen verliert und sich am Leitfaden der Reflexion als Substitut ihrer selbst zu behandeln beginnt“ (Baecker 1993, S. 18/19).

Institutionalisierte Reflexivität bedeutet damit die verbindliche Ausstattung des Systems mit dem Thema „Reflexion auf die eigene Konstitution“, also den Zwang und die Notwendigkeit, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Reflexion ist insofern die „Vertreterin der Rationalität“ (reflexive Rationalisierung). Die unterschiedlichen möglichen Themen der Reflexion

bedeuten gleichzeitige Unbestimmtheit. Reflexive Rationalisierung beinhaltet damit die *Gleichzeitigkeit von Rationalität und Unbestimmtheit*.

Als Beispiel der hier angenommenen *institutionalisierten* Reflexivität der Rationalisierung kann vor einigen Jahren entfachte Qualitätsdiskussion genannt werden, die, politisch abgesichert durch die ISO-Normen 9000ff, zu aktivistischen Zertifizierungstätigkeiten und der Formulierung diesbezüglicher *Sprachspiele* führte. „Qualitätssicherung“ und „Qualitätsmanagement“ stehen für *Versuche der Rationalisierung der Rationalisierung*, die zeitlich weiterreichender sind als übliche, schnell veraltende Rationalisierungsstrategien, weil sie mit einer Abstraktion („Qualität“) arbeiten, die semantisch offen angelegt wird, und auf wiederkehrende (oder verändert wiederkehrende) Prozesse und Strukturen bezogen sind. Qualitätssicherung suggeriert damit als Sprachspiel, es sei möglich, etwas zu rationalisieren (und damit betrieblicher Kontrolle zu unterwerfen), was noch nicht geschehen ist, also in der Zukunft liegt. Qualitätssicherung beansprucht (in ihren Zertifikaten) eine universelle und zeitliche Reichweite, die der betrieblich beobachtbaren Unübersichtlichkeit und Kurzfristigkeit *entgegengesetzt* ist. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sind damit Sprachspiele, die die Paradoxie der Rationalisierung versuchen aufzulösen, indem sie Orientierungen und Verbindlichkeiten, also Werte und Normen schaffen, die Ersatzfunktion für verlorene und nicht mehr herstellbare Werte und Normen übernehmen können. Erhofft wird davon wohl ein Beitrag zum „Qualitätsunternehmen“ (Reich 1993).

### **Sprachspiele und andere Einredungen**

Systeme grenzen sich über die Entwicklung von Spezialsprachen von ihrer Umwelt ab. Diese „Sprachspiele“ bilden - das hat schon Ludwig Wittgenstein erkannt und der postmoderne Francois Lyotard (1993) hat es weiter ausgearbeitet - ein *soziales Band, das in einem lockeren Geflecht ein System zusammenhält*. Wir wollen insofern hier ein System als die Summe (das System) seiner Sprachspiele oder „Einredungen“ verstehen. „Dieses Reden muss sich auf sich selbst beziehen, muss sich vertraut vorkommen, muss bekannt sein und im System Anschluss finden, soll es denn zur Systembildung beitragen.“ (Vogel 1996, S. 162) Unternehmen nutzen dieses (Ein-) Reden und das folgende Gerede als Rationalisierungsstrategie.

Deshalb beobachten wir im Rahmen neuerer Rationalisierungsstrategien in den Unternehmen immer häufiger auch gezielt als Interventionen gesetzte *Sprachspiele*. Sie sollen das soziale Band kommunikativ verändern und im System sprachliche und soziale Spuren hinterlassen. Das ist (relativ) neu: Die Macht der Erzählungen wird im Kontext systemischer Rationalisierungsstrategien reflektiert und es wird mit ihr gezielt operiert, wenn es darum

geht, den Wandel, die Veränderung zu gestalten. Sprachspiele konfrontieren das System mit dem bisher noch nicht oder anders gedachten – und lösen dadurch Veränderungsprozesse aus. Die entstehenden *alltäglichen* Sprachspiele stellen kurzfristig konzipierbare, aber auf die Wirkung von Langfristigkeit angelegte semantische Konstruktionen dar. Sie zielen ab auf die Verfügbarmachung von Sinn in einer Welt mit „verdünnter Sinndimension“ (Gumbrecht 1988, S. 918). Sprachspiele als „kleine Erzählungen“ sind Sinn-Angebote angesichts des Verlustes des Sinns der „großen Erzählungen“. Gleichzeitig sind sie höchst verbindlich - sie werden als Thema für alle Kommunikationen des Betriebs (vor-) gesetzt. Und dies in der Form, dass mit wissenschaftlichen oder pseudowissenschaftlichen Begriffen betrieblich-alltägliche *Sprachspiele* konstruiert, inszeniert und initiiert werden. Deren Wirkung wird zunächst nicht primär von dem bezeichnet, was sie semantisch zu bezeichnen vorgeben (also z.B. „Qualitätssicherung“, „Qualitätsmanagement“ oder einen „Kulturwandel“), sondern darüber, dass dieses Sprachspiel in die Kommunikationen des Unternehmens eingeführt wird und von dort *aus Wirkungen als Kognitionen bei den MitarbeiterInnen und Spuren als Handlungen* hinterlässt. „Begriffe erhalten darum auch (...) die magische Kraft von Zauberformeln („controlling“, „Re-Organization“), die suggerieren, dass das Be-deutete auch *bedeutend* sei, dass es, benutzt man es denn nur, bewirkt, was es zu bewirken verspricht. Es unterstellt dabei, dass es von allen Benutzern in gleicher Weise *be-griffen* wird, bzw. begriffen werden kann.“ (Vogel 1996, S. 163)

Insofern können wir „Sprachspiele“ als Gestaltungsprinzip von (betrieblichen) Sozialstrukturen (mit angesteuerter organisationaler Reichweite) beobachten. Sie werden als spezifische sprachliche Konstruktionen von Begriffen, als Spezialsemantiken, konzipiert und über (teilweise machtvolle) Interventionen in die Kommunikationen betrieblicher Arbeitskontexte eingeführt. Sie bestimmen qualitativ und quantitativ die möglichen sinn-voll *anschlussfähigen* Kommunikationen mit - und damit die mögliche soziale Konstitution des Kontextes. Dabei entfalten sie in den jeweiligen Kommunikationskontexten durchaus unterschiedliche und spezifische Konnotationen, sie verselbständigen sich im Rahmen der Sinn-Möglichkeiten zu jeweiligen Sondersprachen der Kommunikationskontexte. Sie stellen ein *sprachliches Band zum sozial Möglichen* dar.

Sprachspiele erschließen damit die noch nicht rationalisierten Seiten der Rationalisierung, beispielsweise die der Betriebsgemeinschaft oder die der Mitarbeitersubjektivität.

Die Einführung eines (alltäglich-betrieblichen) Sprachspiels ist eine außerordentlich harte, machtvolle (und undemokratische) Intervention (der Leitung auf der Makroebene des

Betriebs), also eine systemwirksame Handlung, die aber aufgrund der mitwirkenden *Gestaltungsattraktivitäten* im System (von den „Subjekten“ und in den Kommunikationen) positiv rezipiert wird. Alltäglich-betriebliche Sprachspiele ersetzen damit „große Erzählungen“ im Betrieb durch kurzfristige und austauschbare Semantiken mit hohem Verbindlichkeitsgrad. Sprachspiele wie „Kaizen“, „Business Reengineering“, „Total Quality Management“, „Lean Production“, „Lean Organization“, „Benchmarking“, auch „Wissens- und Kompetenzmanagement“ usw. sind sprachliche Formen für einen *Zusatz-Sinn* der Betriebs-Kommunikationen. Sie werden damit „systemisch“ wirksam. Ihr Rationalisierungseffekt besteht in einem, das gesamte System, seine Ereignisse, Strukturen und Prozesse betreffenden *sprachlichen Vergemeinschaftungsangebot*, das in den Kommunikationen jedoch auch Differenzen erzeugt und zulässt. Differenzen, also beispielsweise unterschiedliche Auffassungen von „Qualität“, werden nicht unter Kontrolle oder Einheitszwänge gestellt, sondern die notwendige Einheit erzeugt das Sprachspiel selbst und die durch es vorbestimmten Interaktionsprozesse im System. Wenn Differenzen sichtbar werden, ist das mit dem Zwang verbunden, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass die Folge-Handlungen mit dem Sprachspiel korrespondieren. Der „Selbstorganisations-Trick“ besteht darin, dass die Differenzen erzeugt werden und gleichzeitig in den Kommunikationen im System bearbeitet werden und in ihren Handlungsfolgen verantwortet werden (müssen). „Kommunikation tritt an die Stelle von Autorität, und die Aufforderung, Stabilität im Wandel zu suchen, an die Stelle des Versuchs, im Wandel stabil zu bleiben.“ (Baecker 1993, S. 16) Die Kommunikation - so die Hoffnung - soll sich selber helfen. Betriebliche Sprachspiele benötigen damit *hohe kommunikative Attraktivität und einen hohen Anschlusswert für Folgekommunikationen*. Sie zeichnen sich notwendigerweise durch die Gleichzeitigkeit von Klarheit (Attraktivität) und Unklarheit (des zu bezeichnenden Sinn-Angebotes) aus.

Der Leiter einer Bildungsabteilung eines großen Elektrokonzerns antwortete (1996) auf die Frage nach dem Sprachspiel „Kulturwandel“ (der natürlich bald „Culture Change“ hieß ...): „Und wie ist so ein „Kulturwandel“ geplant?“. „Das ist unsere Aufgabe, die wissen wir noch nicht. Wir wissen nur Elemente. Das erste Element - es beginnt jetzt übermorgen mit diesem Workshop, wo die Vision gemeinsam entwickelt wird. (...) Das ist der erste Schritt. Dann haben wir heute diskutiert, wie wir das kommunizieren, dass wir den Fehler nicht machen, dass wir sagen, wir wissen's jetzt und so ist es und das machen wir jetzt, sondern wir wollen das jetzt dann kommunizieren (...), das haben wir uns jetzt erarbeitet, jetzt sagt uns mal, was ihr davon haltet. (...) Wir wollen z.B. alle Seminarteilnehmer der letzten drei Jahre zur Abschlussdiskussion einladen und sie erinnern an Wirkungsmöglichkeiten, an die Dinge, die wir damals nicht lösen konnten, wo wir gesagt haben, „Kulturwandel“ steht bevor, aber er ist

noch nicht so weit. Jetzt ist es soweit. Ihr könnt mitmachen. Ich möchte euch gerne haben zu dem Thema. (...) Wir werden die ganzen Aktivgruppen, die wir gebildet haben nach Seminaren, wo einfach kleine Kreise sich immer wieder getroffen haben, mit neuen Themen füttern und einladen, dass sie kommen, mit Informationen versorgen, ihnen Gelegenheit zum Fragen geben.“

Die Dauer, also die zeitliche Reichweite der Sprachspiele ist abhängig davon, ob sie anschlussfähig an die aktuellen Sinnbestände gemacht werden können, ob sie so konkretisiert werden können, dass sie Spuren als beobachtbare Handlungen hinterlassen, und wie lange sie attraktiv bleiben, um Folgekommunikationen anzuschließen. Gelingt es nicht, die kommunikativen Konnotationen an die aktuellen Sinnbestände des jeweiligen Systems anzuschließen, wird die Attraktivität des Sprachspiels entwertet - es verschwindet wieder.

Es folgen dann neue Sprachspiele, die auch Ergebnis eines *Experimentierens mit Sprache* (also der spielerischen Handhabung sprachlicher Konstruktionen durch ihre Einführung ins System) sein können. Und es gibt selbstverständlich unterschiedliche Sprachspiele nebeneinander und gleichzeitig, die auch gleichzeitig in Kommunikationen vorkommen, beispielsweise das Qualitätssicherungs-Sprachspiel, das Unternehmenskulturwandel-Sprachspiel, das teaminterne Beziehungs-Sprachspiel, Spezialsprachen-Sprachspiele (Abkürzungs-Sprachen in großen Unternehmen) usw. Es werden insofern ganz unterschiedliche Sprachspiele konstruiert und diese werden in den Kommunikationen, in denen sie als *Einheit der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen* vorkommen, miteinander und gegeneinander aktualisiert und verhandelt.

Die eingeführten Sprachspiele machen damit alle zu gleichermaßen Betroffenen, indem alle mit der verbreiteten sprachlichen Symbolik und Konstruktion (und natürlich auch mit den Phantasien darüber) konfrontiert sind. Die Umsetzung der Sprachspiele im Sinne der (Handlungs-) Erwartungen, die sie begleiten oder die in sie hineinprojiziert werden, bleibt bei den „Subjekten“. Diese Rationalisierung ordnet dadurch, dass sie formal weniger ordnet, aber den Zwang zur Ordnung in den Kommunikationen im Betrieb auf Dauer stellt - dazu sind die alltäglich-betrieblichen Sprachspiele geeignete („sinn“-volle!) Instrumente. Die Verantwortung, dass letztlich doch das Richtige getan wird, obliegt den MitarbeiterInnen, deren kommunikative Potentiale hier gezielt angesteuert werden.

„Was lernen wir daraus? Es ist nicht wichtig, woran man sich orientiert, Hauptsache, man glaubt daran.“ (Neuberger 1993, S. 48) Und der Glaube wird über Sprachspiele angeregt, auf Dauer gestellt und stabilisiert.

### Die Vision

„Das Neue beginnt mit der Vorstellung, dass es auch anders sein könnte“ – so eine Überschrift in einem Buch über „systemische Strategieentwicklung“ (Nagel/Wimmer 2002, S. 209), die anzeigt, dass mit „Zukunftsorientierung“ einerseits eine *Distanzierung vom Bestehenden* und andererseits das *Denken in Optionen, in Alternativentwürfen* beginnt.

Als Indiz für Kreativität und Innovationsfreude wird heutzutage meist erst ‘mal eine *Vision* formuliert. Das ist eine Ersatzkonstruktion für verlustig gegangene Vergangenheitsreferenz. Die Vergangenheit wird lieber im Museum ausgestellt oder in das Klassische verlagert. Wir machen sie zum Kitsch oder – das ist ästhetisch angenehmer – zum Kulturerlebnis, tragen sie - klassisch gestylt - am Handgelenk oder am eigenen Leib. Klassisch ist in - das ist der lifestyle-trend. Derart ästhetisch versöhnt mit der Vergangenheit, können wir uns den Visionen hingeben. Und wir müssen es auch. Kaum jemand, der es sich heutzutage leisten kann, keine Vision zu haben.

Deshalb nennen heute die Betriebe ihre Sprachspiele gerne „Visionen“. Denn „als Spender sozialer Energien (gemeinsames Hoffen und Träumen) stattet sie den Weg des Unternehmens in die Zukunft mit Sinn, Begeisterung und Handlungsanreizen aus. Visionen sind wie Leitsterne. Allerdings: Seeleute orientieren sich am Polarstern, fahren aber nicht zu ihm hin“ (Burgheim 1996, S. 55). Visionen vermitteln zukunftsgerichtete Orientierung und halten Sinnangebote zugänglich. Der „Kniff“ der Vision als Orientierungs- und Sinngeber liegt darin, dass die flüchtig und brüchig gewordene Vergangenheitsreferenz, die Sinn aus der Tradition und Geschichte des Unternehmens ableitet, durch eine *zukunftsgerichtete Form der Orientierungs- und Sinnstiftung* ersetzt wurde.

Visionen sind verbindlich und offen zugleich. Es ist klar, wo es hingehen soll, aber es ist auch ebenfalls klar, dass sich dieses Ziel, diese Vision auf diesem Weg auch verändern kann, wird und soll. Das ist die Funktion der Vision: sie hält die Orientierung aufrecht und vermittelt gleichzeitig ihre jederzeitige Veränderbarkeit. Sie führt das Dynamische in die Orientierung ein, sie gibt Sinn und vermittelt zugleich die Möglichkeit und die Notwendigkeit, dass dieser unterwegs kommunikativ adaptiert werden muss.

„Visionen“ stellen sich als aufwendig gewonnene und inszenierte semantische Artefakte dar, die einerseits verbindlich sind, und die andererseits Kommunikationen, z.B. zur

Konkretisierung der ihnen eigenen Offenheit und Abstraktheit notwendig machen. Die Sicherheit kommt im Unternehmen nicht mehr vom Management, sondern die Orientierung wird aus solchen semantischen Konstruktionen gewonnen. Diese fungieren im Unternehmen als Sprachspiel (s.o.) und wirken damit auch verstärkend auf der sozialen Ebene auf die (An-) Bindungen. Es muss beispielsweise in der Endmontage für Mobiltelefone verhandelt werden, was es konkret heißt, wenn da steht: „Der Kunde bestimmt unser Handeln.“ Oder: „Unsere Innovationen gestalten die Zukunft.“ Die notwendig werdenden Aushandlungsprozesse nach innen und zur Hierarchie nach außen verlagern die Paradoxie von Autonomie und Abhängigkeit vom Management auf die MitarbeiterInnen. Sie werden verantwortlich gemacht für die Einlösung der Visionen und auch dafür, wenn diese nicht eingelöst werden konnten. Wer heutzutage im Unternehmen keine Vision hat, der hat auch keine Zukunft. Wer eine hat, der hat zumindest eine ungewisse Zukunft. Immerhin! Das ist viel visionäre Sicherheit heutzutage.

Die Vision macht auf ein weiteres Kennzeichen systemischer Rationalisierung aufmerksam. Es ist die Bedeutung der *Zeitlichkeit* in den Unternehmen. Zeit hat im Laufe der Rationalisierungsgeschichte eine herausragende Bedeutung gewonnen. Und dies nicht nur im Sinne der Beschleunigung und der Vergleichzeitigung der Abläufe und Verfahren im System oder in der Umwelt des Systems durch allerlei schlanke Strategien (Wenn schon schlank, dann bitte „just in time“!). Sondern auch als Reflexionskategorie bei allen betrieblichen Entscheidungen und Interventionen: Stand-by oder Good-bye, Schnelligkeit oder strategische Verlangsamung, Vergleichzeitigung oder Verungleichzeitigung? In der Ankündigung für das „Dritte Anti-Symposium“ am 24. September 1998 in Zürich mit dem Thema „Unternehmen ohne Grenzen“ heißt es: „Auch Zeitgrenzen lockern sich. Zeit wird zu einer neuen Qualität. Langfristiges und Kurzfristiges werden verbunden, so dass jeder operativ wirkt *und* gleichzeitig konzeptionell denkt. Zeit wird nicht nach Traktanden getaktet, sondern als Entwicklungsprozess verstanden. Zeit ist Ressource für Überraschungen und Kreatives. Dazu muss sie als Sein erlebt werden, nicht nur als Haben, dem blind nachgejagt wird.“

Systemische Rationalisierung hat die *Totalrationalisierung alles Zeitlichen im Betrieb oder die Totalverzeitlichung der Rationalisierung* im Blick: „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999, CD-ROM, ‚Zeit‘ der Modernisierung.doc).<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Vgl. zu Aspekten von „Zeit und Lernen“ den Textteil „Zeit für ein (zwei) zweite Ausschweifung(en)“.

### **Re-Vergemeinschaftung und Rationalisierung der Subjektivität**

Die Idee ist nicht neu. Schon bei Krupp ging es in der Phase der beginnenden Industrialisierung um die Herstellung einer neuzeitlichen Arbeitsgemeinschaft, also um die Anbindung der MitarbeiterInnen an das Unternehmen über eine *Gemeinschaftsidee* (oder einen -mythos), die nicht unmittelbar an das Arbeitsprodukt gekoppelt war, sondern an die Betriebszugehörigkeit. Sicherlich hatte die Kruppsche Fabrikordnung noch vorwiegend Disziplinierungsfunktion, aber in ihr zeigt sich bereits das Bemühen eines ganzheitlichen Zugriffes auf den Mitarbeiter: „Bemerkenswert an der Kruppschen Fabrikordnung war die Forderung des "anständigen Betragens" des Arbeiters auch außerhalb des Betriebs. Hierin äußerte sich die Absicht Krupps, den ganzen Menschen zu erfassen und auf ihn Einfluss zu nehmen.“ (Beitz 1993, S. 74ff)

Dies frühe Indiz eines ganzheitlichen - heute würde man sagen „systemischen“ - Ansatzes, das sich auch in anderen Großunternehmen und auch in der Handwerksbewegung beobachten lässt, zeigt den Trend der Rationalisierung, den betrieblichen Zugriff zu erweitern, um über die angestrebte Identifikation mit dem Sozialgefüge „Betrieb“ die inhaltliche Produktivität zu optimieren. Dass die Herstellung betrieblicher Gemeinschaften heute als *Re-Vergemeinschaftung* beschrieben wird, kann - wie bei Spurr (1990, S. 80) - von der „Krise des Fordismus“ hergeleitet werden, denn die fordistische Produktion und die sie dominierende verarbeitende Industrie war außerordentlich unflexibel. Daher konnte sie sich der veränderten Marktsituation Mitte der siebziger Jahre nicht anpassen. Zudem wurden durch gesellschaftliche Entwicklungen, wie die Studenten-, Jugend- und später die sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“ wichtige Funktions- und Steuerungsprinzipien der fordistischen Produktion in Frage gestellt. Aktuell geht es eher darum, die in dezentralen, globalen oder virtuellen Strukturen verlorengegangene und zudem immer wieder neu zu komponierende Ganzheit der derart zergliederten Organisation kompensierend aufzufangen. Denn auch durch die aktuellen organisationalen Trends wird betriebliche Gemeinschaft und identitätsstiftende Bindung aufgelöst. *Re-Vergemeinschaftung* wird insofern als Wiederherstellung der betrieblichen Gemeinschaft verstanden, die ebenso wie die Ganzheit der Produkte im Fordismus zergliedert worden war. *Re-Vergemeinschaftung* ist aber nicht ausschließlich als Kompensation für ökonomische Defizite in den Betrieben zu verstehen, um Flexibilitätspotentiale und Konkurrenzfähigkeit wiederherzustellen. Sie muss auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierungstendenzen und des Verlustes von

Gemeinschaft als gesellschaftstragender und -stabilisierender Wert gesehen werden.<sup>74</sup> Individualisierung und der Verlust von Gemeinschaft führt auf der anderen Seite zum Bedürfnis nach „neuer“ Gemeinschaft. Der Risiko- und Unsicherheitsgehalt zunehmender Vereinzelung zeigt sich auch in den Betrieben. Diese nutzen zwar die Chancen der Individualisierung, indem sie auf die etablierte Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit zurückgreifen. Es muss aber auch das entstandene Sicherheitsdefizit im Sinne betrieblicher Produktivität bearbeitet werden, es muss vom Betrieb soviel Sicherheit zur Verfügung gestellt werden, dass das individuelle Risiko erträglich bleibt. Zudem stellt sich in Anbetracht radikaler Pluralisierung der Gesellschaft nicht nur das *Sicherheitsproblem*, sondern auch das *Identitätsproblem*. Wenn der Job, der Betrieb, die Freizeit, die Familie, das Hobby, Medienkonsum, neue soziale Bewegungen usw. *gleichberechtigte* Möglichkeiten zum Aufbau von individueller Identität darstellen, ist das gleichzeitig eine Absage an die Besonderheitsansprüche der Betriebe hinsichtlich der Leistungsbereitschaft der MitarbeiterInnen. Wenn anteilig mehr Identität über die Zugehörigkeit zum Betrieb definiert *würde*, dann wäre auch die Leistungsfähigkeit für den Betrieb größer - so könnte die diesbezügliche betriebliche These lauten. Folglich müsste der Anteil des Betriebes an der individuellen Identität vergrößert werden, ohne jedoch die individuellen Subjektivitätsansprüche zu (zer-) stören. Günstigstenfalls kann die Identität der MitarbeiterInnen mit dem Betrieb gekoppelt werden, wie das bei „Siemensianern“, „Anilienern“ (BASF) und denen, die beim „Daimler“ arbeiteten einst auch ansatzweise geschah. Die gesellschaftliche Situation zunehmender Individualisierung nebst der steigenden Riskanz der Lebensführung begünstigt den betrieblichen Bedarf nach der Herstellung „neuer“ Gemeinschaften. Die „neuen“ Formen der Re-Vergemeinschaftung betonen nicht die *formale* Zugehörigkeit zum Betrieb, sondern sie betonen auf einer sensitiven und affektiven Ebene die Koppelung von System und „Subjekten“, also von betrieblicher Rationalität einerseits und Subjektivitätsansprüchen und -potentialen der Mitarbeiter andererseits. Es geht dabei um die *Vergemeinschaftung der Subjektivität*. Dies geschieht oft unter dem Signum des (Unternehmens-) Kulturbegriffes.<sup>75</sup> Das Unternehmen, so könnte man meinen, gibt sich Mühe, via der Einredung einer anschlussfähigen Unternehmenskultur mit den Leiden der Modernisierung zu versöhnen. Die Unternehmenskultur integriert die MitarbeiterInnen in die Sozialstruktur des Betriebes. Das reduziert Ängste und Unsicherheiten. Die anderen Ortes

---

<sup>74</sup> Auch nicht betrieblich motivierte Anstrengungen zeigen dies an, z.B. das Bemühen um neue Formen „bürgerschaftlichen Engagements“.

<sup>75</sup> Vgl. dazu das folgende Kapitel „Spiele und Kultur im Unternehmen“ (1.3.).

verloren gegangene Geborgenheit und Aufgehobenheit in einer Gemeinschaft bietet der Betrieb nunmehr in der Zufluchtsstätte seiner Unternehmenskultur.

Solche Re-Vergemeinschaftungsstrategien wie Unternehmenskulturen oder Kulturwandel-Projekte setzen dabei beim Widerspruch von Gruppe und Organisation an. Sie besetzen die Schnittstelle der Mitgliedschaft der Individuen zur Organisation und beleben diese in der *Thematisierung* ihrer Sozialdimension neu. Dieses Beleben findet in den Kommunikationen des Betriebes statt - aber es kommuniziert nicht der gesamte Betrieb gleichzeitig, sondern Gruppen innerhalb des Betriebes. Das heißt, dass die Vergemeinschaftung durch die *Kommunikationen* in den Gruppen des Betriebes hergestellt wird. Es heißt auch, dass der Widerspruch von Gruppe und Organisation in den Gruppen (also nicht von der Organisation!) bearbeitet wird und in der Re-Vergemeinschaftung der Subjekte aufgelöst wird. Nutznießer ist die Organisation, der Betrieb. Er hat durch solche Rationalisierung *Zugriff auf das Subjektive und auf das Soziale* genommen, er hat seine Rundumgegenwart ausgedehnt und diese Form von Rationalisierung ins attraktive demokratische Gewand der Beteiligung an Entscheidungen und der Selbstorganisation gekleidet.

Eine andere aktuelle Ausformung von Re-Vergemeinschaftung zeigt sich an den in vielen krisengeschüttelten Betrieben vom Management an- und eingerichteten *Widersprüchen von Zugehörigkeit und drohenden Betriebschließungen* durch Verlagerung von Arbeitsplätzen. Diese Widersprüche aktivieren die Betriebsbindung, wie dies jüngst (2004) u.a. die OpelmitarbeiterInnen auf der Straße sichtbar machten. Sie kämpfen für die Erhaltung „ihres“ Unternehmens und ihres Standortes, weil sie auch für die Erhaltung ihrer Existenz kämpfen. Sie kämpfen gegen „das Management“ und „die Konzernspitze“, aber für ihren Betrieb. Diese existenzbezogene gemeinsame „Kampf“ solidarisiert, indem er kommunikativ zu generierende neue Gemeinsamkeit erfordert. Über ökonomisch hinterlegte bzw. motivierte Kriseninterventionen werden insofern auch neue Bindungseffekte aktiviert, die sich letztlich auch dahingehend auswirken, dass für die Aufrechterhaltung der Bindung und das heißt: der Zugehörigkeit zum System, pekuniäre Einschränkungen und andere Limitierungen in Kauf genommen werden. Die Drohung mit Exklusion kann auch paradox wirken und Klammereffekte auslösen – das wissen systemisch operierende Interventionisten. Auf diese widersprüchlichen Effekte können die derart intervenierenden Manager setzen – ebenso wie auf Abgrenzungseffekte ihnen selbst gegenüber. Aber auch davon „lebt“ die neu entstandene Betriebsgemeinschaft.

---

Die neue Rationalisierungsdimension besteht somit im *ganzheitlich ambitionierten Zugriff* und wird über die *Einführung des Themas „Gemeinschaft“ und „Zugehörigkeit“ in die Kommunikationen* des Betriebes angesteuert. Die daran beteiligten Mitarbeiter haben (aus ihrem gesellschaftlichen Kontext) ebenfalls ein Interesse an diesem Thema. Das führt zu einer ständigen *Selbst-Thematisierung der Belegschaft* in den Kommunikationen des Betriebes und rückt die Interaktionen der Mitarbeiter in den Blick der Organisation. Unmittelbare Folge der hier skizzierten Dynamik ist die Forderung und Förderung von Netzwerkdenken und -strukturen.<sup>76</sup>

Re-Vergemeinschaftungsstrategien *integrieren* Unterschiedliches durch die Thematisierung des Subjektiven und Sozialen und durch die *Einführung dieses Themas in das Subjektive und Soziale im Betrieb*. Diese Thematisierung braucht (sprachliche) Vehikel, wie wir sie beispielsweise in der Qualitätseuphorie des TQM (Total Quality Management) in Anlehnung an/oder in Imitation von japanischen Modellen finden. Hier wird versucht, Gemeinschaft nach innen (Unternehmenskultur) und außen (Corporate Identity) über den *Qualitätsbegriff* herzustellen. Es wird also ein bestimmter Code (Qualität/Nicht-Qualität) verwendet, um das Thema im Sinne von Re-Vergemeinschaftungsabsichten zu setzen und es kommunizierbar zu machen. Der damit verbundene Anspruch ist ein *ganzheitlicher* und in dieser Codierung besonders wirkungsvoll, aber auch subtil: Qualität ist *alles* und sie ist für alle in hohem Maße anschlussfähig. Wer will schon bzw. kann es sich leisten, dem Qualitätsanspruch *nicht* zu genügen? Wer vereinbart es mit seiner beruflichen Identität, keine Qualität her- und sicherzustellen? Die Qualitätscodierung besitzt höchste Anschlussfähigkeit und ist damit besonders geeignet, große Wirksamkeit bezüglich der Gestaltung von Veränderungsprozessen zu erlangen. Das Sprachspiel der permanenten Veränderung unter dem Signum der Qualität wird in dieser Reichweite auch zur neuen Vergemeinschaftungsidee und -strategie - das erscheint als Trend der Re-Vergemeinschaftung in den Betrieben und als neue Facette der Rationalisierung. Der Qualitätstrend wird von anderen Subsystemen, der Wissenschaft und staatlichen Institutionen begeistert aufgegriffen und erfährt damit eine Verstärkung bezüglich seines Anschlusswertes und damit auch seines betrieblichen Rationalisierungswertes.

Die „Entdeckung der Subjektivität“ durch betriebliche Rationalisierungsbemühungen ist nur aus der Tradition betrieblicher Rationalisierung, ihren Defiziterfahrungen mit der systematischen Ausgrenzung der Subjektivität im Taylorismus (s.o.) und ihren begünstigenden Begleitumständen der Technisierung und Technologisierung (s.o.) sowie

---

<sup>76</sup> Vgl. dazu das Netzwerk-Kapitel (3.5.).

insbesondere begünstigenden gesellschaftlichen Begleitumständen zu verstehen. Sie rückt jedoch mit den Re-Vergemeinschaftungsstrategien systemischer Rationalisierung verstärkt in den Blick. Ihr gilt die zentrale Zugriffsabsicht. Subjektivität soll über Strategien der neuen Vergemeinschaftung *zugänglich* gemacht werden. Das liegt an den Leistungen, die die Steuerer der Organisation ihr zuschreiben und die sie in Zeiten von Komplexitäts- und Unsicherheitsbeobachtungen zu brauchen meinen. Sie brauchen - das ist die Attraktivität - *Komplexität und Unsicherheit in einem System von Komplexität und Unsicherheit und erhoffen sich dadurch die Regulation und Koordination von Komplexität und Unsicherheit*. Sie erhoffen sich Ordnung - und das unter den Bedingungen beschleunigter Veränderungen immer wieder neu und zwar ohne neue strukturelle oder organisatorische Überregulation. Subjektivität ist ein *Medium zur Wiedereinführung von Komplexität und Unsicherheit in das Unternehmen*. Sie reproduziert Umwelterscheinungen *im System*. „Subjekte“ sind in der Entfaltung ihrer Subjektivität Komplexitäts- und Unsicherheits-„Träger“ - und damit außerordentlich erwünscht. Zugänglich gemachte, also rationalisierte „Subjektivität“ verheißt die *Kontrolle der Irritationen und Störungen* der Umwelt. Diese Kontrolle ist nicht mehr Fremdkontrolle, sondern es ist kontrollierte Selbstkontrolle. „Mehrwert durch Menschen“ heißt nicht nur die Hoffnung von Peters (1988, S. 49). Die Hoffnung der „Subjekte“ und ihr Streben nach Selbstverwirklichungsmöglichkeiten lassen die Wirkung dieser betrieblichen Annahme aussichtsreich erscheinen. Das regt die Betriebe an, ihre diesbezüglichen Rationalisierungsbemühungen zu verstärken. Die letzten ungenutzten Winkel der Arbeitenden sollen mobilisiert werden. In anderer, kritischer Perspektive spricht Erich Ribolits (1994) von der „Totalverzweckung des Menschen im Postfordismus“.

Mit dieser neuen Rationalisierungsqualität wird Rationalisierung zunehmend nicht mehr ausschließlich zweckrational, sondern auch *wertrational* beobachtbar. Sie spricht Kategorien an, die als *Wertkategorien* besondere Verbindlichkeit für „Subjekte“ und soziale Kontexte zugesprochen bekommen. Ein Beispiel dafür ist die Kategorie des „Vertrauens“. „Als die Arbeit unvertraut wurde – wurde Vertrauen zur Arbeit“ (Geramanis 2002, S. 107). Heute wird angesichts unvertrauter Arbeit, also einer Arbeit mit wenig Routinen und hohen Unsicherheitsniveaus, *Vertrauen als Konzept der Organisationsgestaltung* wiederentdeckt. Vertrauen ist richtiggehend in Mode gekommen. Wir bemerken das an offenen Managertüren, die Offenheit symbolisieren sollen, wir bemerken es an „vertrauens-vollen“ Arbeitsformen wie Team- oder Gruppenarbeit (ebd., S. 196 ff) – und wir bemerken es an dem Abbau von Kontrollmechanismen, wie z.B. Zeiterfassungssystemen zugunsten von „Vertrauensgleitzeit“. Wenn im „Führungsgespräch“ eines Großkonzerns, das für alle Führungskräfte verbindlich ist

und eine vertrauensvolle Rückmeldekultur etablieren soll, gefragt wird „Wie vertrauensvoll erleben Sie die Zusammenarbeit mit Ihrem Vorgesetzten?“ dann steht das für einen Paradigmenwechsel bezüglich des Kontrollproblems. Kurz gesagt lautet der Trend: weniger „fremd“, mehr „selbst“ und für unser Thema heißt es: *Vertrauen ersetzt Kontrolle*. Das widerspricht zwar dem Lenin zugesprochenen Satz „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“, es ist aber im Trend - und sowieso: die Geschichte ist für das Lenin-Diktum ja auch nicht gerade eine vertrauensvolle Erfolgsreferenz ...

„Wie viel Vertrauen ist notwendig, um Wandel erfolgreich zu gestalten?“ (vor einiger Zeit der Titel eines Vortrages bei einem Personalforum in München) - so heißt die Frage, die Vertrauen als betriebswirtschaftliche Kategorie im Blick hat und die auf das Potential setzt, *soziale Komplexität zu reduzieren*. „Im Falle des Vertrauens nimmt diese Komplexitätsreduktion durch Subjektivierung besondere Formen an. Sie könnte beschrieben werden als Veränderung des Niveaus, auf dem Unsicherheit absorbiert bzw. tragbar gemacht wird. Das System setzt innere Sicherheit an die Stelle äußerer Sicherheit und steigert dadurch die Unsicherheitstoleranz in externen Beziehungen.“ (Luhmann 1989, S. 27/28) Der Zugriff auf die Subjektivität der Mitarbeiter und die wertrationale Rationalisierung von Vertrauen zur Reduzierung sozialer Komplexität ist ein Zeichen für die Ausdehnung der Reichweite von Re-Vergemeinschaftsstrategien und der *Wiederentdeckung der Subjektivität im Dienste systemischer Rationalisierung*. Dies zeigt, dass diese Sicht und Strategie der Veränderung von organisationalen und sozialen Systemen einen differenzierteren Blick auf „Subjekt“, Individuum und Selbst richten. Es ist ein enttrivialisierender Blick, der nicht mehr Input-Output-Akteure oder Ressourcenträger des Humankapitals sieht. Das tut dem instrumentalisierten und derart lange geschmähten Subjekt gut. Aber dieser Blick ist auch ein *ganzheitlich vereinnahmender Blick*, der nichts auslöst: „Das „Selbst“ zwischen Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung wird zur größten Antriebsfeder für Arbeitsleistungen und Effizienzsteigerungen.“ So hatte uns dies Horst Opaschowski in seiner Zukunftsstudie 1997 ausgemalt (Opaschowski 1997, S. 54/55). Diese Zukunft hat uns mittlerweile mit all ihren Ambivalenzen eingeholt – nichtsdestoweniger gilt: Die „Ich-Aktie“ steigt weiter! (Aber sie ist eben auch nicht mehr als eine Aktie!)<sup>77</sup>

Die Shareholder spekulieren eifrig mit dieser. Sie kaufen und erfreuen sich am Ertrag der Aktie. Sie pflegen und entwickeln sie zu noch mehr Ertrag. Das tut auch der Aktie selbst gut. Sie gewinnt (die Subjektivität). Aber bei Bedarf – und das heißt meist: in der (System-) Krise

---

<sup>77</sup> Um auch in der Fußnote in der Börsenmetapher zu bleiben: Und wer nicht fähig ist zum Börsengang, der wird dort auch nicht gehandelt!

– wird sie auch schnell wieder abgestoßen. Dann ist wieder die „Selbst-GmbH“ gefragt und darf bzw. muss ihren Wert am Arbeitsmarkt und ihre „Job-Fitness“ entwickeln. Ohne die *geht* heute nichts mehr, es sei denn: der Arbeitsplatz verloren. Das ist die andere – die subjektive - Seite dieser Form systemischer Rationalisierung via der Subjektivität der MitarbeiterInnen). „Denn wer morgen noch an heute denkt, ist längst von gestern.“ Und weil wir – Subjekte - das nicht wollen, lassen wir uns lebenslang lernen. Schließlich müssen wir ja irgendwas unternehmen. „Jeder ist Unternehmer seiner Talente“ – so sagt (und fordert) es Thomas Sattelberger, ehemals Vorstandsmitglied bei der Lufthansa. Und die Talente müssen immer neu entwickelt werden – natürlich lernend.

Und auch dies haben die Systeme – hier: die Betriebe – entdeckt.

### **Immer weiter lernen: Pädagogisierung**

Insofern liegt es nahe, dass in den Betrieben immer mehr gelernt wird und sie sich zunehmend häufiger auf Lern-Formen zur Bewältigung der neuen externen und internen Unübersichtlichkeiten besinnen. Sie haben jahrelang auf die Erweiterung ihrer Weiterbildungsaktivitäten und –etats hingewiesen: 1970 wandten sie rund 2 Mrd. DM für Weiterbildung auf, 1992 haben sie nach Angaben des Instituts der Deutschen Wirtschaft 36,5 Mrd. DM dafür investiert, nach einer anderen Studie (Grünewald/Moraal 1995) sind dies 1993 2.957 DM pro Weiterbildungsteilnehmer. In anderen Untersuchungen differieren die Zahlen leicht. Eine Untersuchung des Institut der Deutschen Wirtschaft ermittelt 1995 eine Aufwendung der Unternehmen von 1.770,- DM und 1999 von 2.207,- DM pro Mitarbeiter. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 286)<sup>78</sup> Das Bundesinstitut für Berufsbildung bestätigte diese grundsätzliche Tendenz in einer Pressemitteilung (33/95): 85% aller deutschen Unternehmen boten ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern berufliche Weiterbildung an. Jüngere Zahlen zeigen weniger hohe Steigerungsraten an. Dies liegt nicht nur an der allgegenwärtigen Krise, die auch drastisch auf die Budgets von Personalentwicklungs- und Weiterbildungsangeboten zurückschlägt. Es liegt auch daran, dass viele Formen des Lernens kaum erfasst werden können, weil sie *jenseits der Expertenstrukturen in den Unternehmen* beispielsweise im informellen Bereich bzw. in ganz unterschiedlich institutionalisierten Lernkontexten angesiedelt sind.

---

<sup>78</sup> Solche Zahlenspiele sind wenig ergiebig – zu unterschiedlich sind die Stichproben und die jeweils eingerechneten Kosten. Um sie aber weiterzubetreiben, könnte den eindrucksvollen betrieblichen Zahlen entgegengesetzt werden, dass die individuellen Kosten der Teilnehmenden an Weiterbildung durchschnittlich mit 2.161,- DM erhoben wurden. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 288)

Rationalisierungs- und Vergemeinschaftungs-Modelle wurden schon traditionell mit Elementen von Bildung und Lernen gekoppelt. Das belegt z.B. das innerbetriebliche Qualifizierungswesen bei Krupp (Beitz 1993). In der Frühzeit beginnender Industrialisierung war dies auch eine Konsequenz des noch nicht ausdifferenzierten, auf industrielle Bedingungen zugeschnittenen Berufsbildungssystems und des Arbeitsmarktes. Es zeigt jedoch die Koppelung von Veränderungsprozessen mit (beruflichen) Lernprozessen als Rationalisierungsstrategie im Sinne der Etablierung von Veränderungen an. Innerbetriebliche Qualifizierungsmodelle stärken die Betriebsbindung durch betriebsspezifische Spezialqualifikationen und auch durch möglichen Identitätsaufbau aufgrund vom Betrieb aus verfügbar gemachter Kompetenzentwicklung. Der Zugang zu individuellen Lernprozessen wird mit langanhaltender Dankbarkeit honoriert - insofern wird konsequenterweise auch heute noch gerne mit (teurer Weiter-) Bildung positiv sanktioniert. Pädagogische Prozesse machen nicht nur Qualifikationen verfügbar, sondern auch die Mitarbeitersubjektivität (s.o.) zugänglich. Das ist Grund genug, sie im Sinne betrieblicher Rationalisierungsabsichten gut zu organisieren.

Die aktuelle *Dominanz des Lernens ist demzufolge eine zentrale Kategorie systemischer Rationalisierung* als Voraussetzung für postfordistische Arbeits- und Betriebsformen. Rationalisierung, wie sie hier gedacht wird, ist *immer* mit Lernprozessen verbunden. Sie tritt an und auf als „berufliche oder betriebliche Weiterbildung“, als „Personalentwicklung“, „Organisationsentwicklung“, als „Wissens- oder Kompetenzmanagement“ oder in spezifischen Formen wie z.B. als „Kick-off-meeting“, „Teamentwicklung“ und sehr häufig in wahren Inflationen unterschiedlichster Arten von Workshops, die funktional sehr unterschiedlich motiviert sind. Auch Beratung, jüngst im Coaching-Gewand anzutreffen, boomt unentwegt.<sup>79</sup> Dabei geht es um sehr unterschiedliche funktionale Leistungen, die von diesen Lernprozessen erwartet werden. Es geht nicht nur um Qualifizierung, sondern auch um Reflexionsleistungen, um Kompensations- und Legitimierungsleistungen, um Koordinierungsleistungen, um Sanktionierung usw.

Qualifikatorisch geht es immer häufiger um die sogenannten „weichen“ Bereiche, um Sozial- und Methodenkompetenz zum Beispiel – „soft skills“ nennt das die Szene modisch. Gesucht wird - das zeigt auch ein Blick in betriebliche Verlautbarungen, Stellenanzeigen und

---

<sup>79</sup> Den zukünftig größten Bildungsbedarf sehen die in der aktuellen Weiterbildungsstudie von Jürgen Graf (2004, S. 156f) befragten Unternehmen im Bereich von Coaching (48 %), Organisationsentwicklung (45,9 %) und Mitarbeiterführung (39,8 %).

neuerdings auch Berufsbilder - oft nach überfachlichen Qualifikationen. Eine Studie, die fast 4000 Stellenanzeigen ausgewertet hat, hat herausgefunden, dass 72% aller Anzeigen überfachliche Anforderungen nach sozialen Kompetenzen und persönlichen Fähigkeiten nachfragten (Dietzen 1999, S. 36/37). Das sind sie, die ehemals gefragten „Schlüsselqualifikationen“ (Geißler/Orthey 1993), heute als „Kernkompetenzen“ etikettiert. Diese Qualifikations- oder Kompetenz-Sprachspiele vermitteln die Notwendigkeit, bestimmte „fachübergreifende“ Kompetenzen zu entwickeln, die insbesondere darauf angelegt sind, immer wieder immer neue Kompetenzen zu entwickeln: das läuft etwas vereinfacht ausgedrückt auf das „Lernen des Lernens“ hinaus. Etwas aufwändiger bedacht, bedeutet es die Einführung einer *zusätzlichen, reflexiv ausgerichteten Beobachtungsebene*. Die gefragten Kompetenzen zeichnen sich nicht dadurch aus, das Lernen zu können, was immer wieder neu immer schneller am Arbeitsmarkt benötigt wird, sondern sie sind insbesondere dadurch bezeichnet, die *Differenz von Umweltanforderungen und eigenen, verfügbaren Kompetenzen erkennen und qualitativ im Hinblick auf die daraus sich ergebenden Notwendigkeit des Anschlusslernens reflektieren* zu können. Das ist so ein ähnlicher Rationalisierungsschritt wie die Dampfmaschine es einst war. Es geht nicht mehr um eine *bestimmte* qualifikatorische Ressource, die benötigt wird, es geht um eine vielfältig nutzbar zu machende qualifikatorische *Meta-Ressource*, die immer wieder neu die aktuell benötigten Qualifikationen zugänglich machen soll. Letztlich geht es auch um eine ständige *Optimierung seiner Selbst bezüglich marktfähiger Kompetenzen* (Ribolits 1994, S. 121).<sup>80</sup>

Damit wird das Pädagogische allgegenwärtig gemacht und auf Dauer gestellt. Kein Ort, kein Raum und keine Zeit im Betrieb, der oder die nicht auch Lernort oder Lernzeit genannt werden könnte. Folglich wird auch das Arbeiten im Betrieb mit dem Lernen im Betrieb beim Arbeiten *fest gekoppelt*. „Der Arbeitsplatz muss heutzutage Gestaltungs- und Innovationspotential aufweisen, der Lernprozesse ermöglicht und fördert. (...) Lernen im Prozess der Arbeit soll die natürliche komplexe Gestalt menschlichen Lernens für die Arbeit nutzen.“ So Meyer-Dohm im Jahre 1993 (1993, S. 15). Heutzutage wird dieser Rationalisierungstrend durch eine Diskussion um „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Bergmann 2002, Severing 2003), „arbeitsnahe Lernformen“ oder „arbeitsbegleitendes Lernen“ (Schiersmann/Remmele 2002, Dehnbostel 2003) abgebildet - oder auch dadurch, dass „Randbereiche des Lernens“, wie z.B. das „informelle Lernen“ (Wittwer/Kirchhof 2003) in den Blick genommen werden.

---

<sup>80</sup> Vgl. zu dem hier aufgerissenen Thema das Kapitel über „Kompetenzen“ (2.2.).

Pädagogische Prozesse erbringen vielfältige Rationalisierungsleistungen, stellen Anschlussfähigkeiten her, ermöglichen Sinn-Findungen, organisieren Komplexität, wirken damit selbst rationalisierend und haben traditionell, nicht zuletzt durch die gesellschaftlichen Aufklärungs-, Emanzipations- und heutzutage Lerneinredungen eine hohe Akzeptanz. Pädagogische Prozesse haben daher in den permanenten Rationalisierungsprozessen *stand-by-Status*: sie sind sehr anschlussfähig, multioptional funktionalisierbar, schnell arrangiert oder auch mal inszeniert, und sie sind höchst effizient - so jedenfalls die Zuschreibung und vielleicht auch die Illusion. Wer wollte oder könnte dem Lernen schon was Schlechtes nachsagen.

Wir beobachten insgesamt die *Ausdehnung der Reichweite des Pädagogischen in den Betrieben*. Der hier gewählte Begriff der „Pädagogisierung“ (vgl. Pollak 1991 und 1992) für diesen Sachverhalt meint aber nicht nur traditionelle Formen von Lehr-/Lernprozessen, sondern meint die *Ausbreitung des Pädagogischen als Rundumgegenwart im Betrieb*. Gelernt wird immer und überall, von „Subjekten“ und vom System Betrieb, während und bei der Arbeit, nicht immer angeleitet, sondern meist selbstbestimmt und selbstorganisiert.

Wissen ist damit Macht, es ist die Macht der systemisch gedachten Rationalisierung. Die Macht des Kapitals wird überformt durch die Macht des Know-how. Die neuen Machthaber sind die daher im Unternehmen die Know-how-Träger. Die Verfügbarkeit von Wissen, besonders aber die Verfügungsgewalt über die Verteilung und Zugänglichkeit von Wissenserwerbsmöglichkeiten ist die tatsächlich relevante Macht zur Bestimmung betrieblicher Herrschaftsverhältnisse.<sup>81</sup>

Eine solche „Pädagogisierung“ als Kategorie des hier beschriebenen „systemischen Rationalisierungstypus“ kann auch anhand des Beispiels *Beratung* belegt werden. Vorausgesetzt ist damit, dass Beratungsprozesse als *pädagogische* Prozesse beobachtet werden. Beratung wird hier als Interventionsform verstanden, die auf die *Ermöglichung der Veränderung durch Lernen* hin konzipiert ist und die sich auf personale und soziale Systeme und deren organisationale Struktur bezieht. *Beratung macht Wissen zugänglich*, das ohne Beratung nicht zugänglich geworden wäre und dies ist eine (pädagogische) Rationalisierungsleistung. Beratung ist eine spezielle pädagogische Form mit vielfältigen Leistungsoptionen für Rationalisierungsabsichten der Betriebe. Sie ist es vor allem deshalb, weil sie eine Form zur *wirkungsvollen Reduzierung und zur gleichzeitigen wirkungsvollen*

---

<sup>81</sup> Vgl. hierzu differenzierter das Kapitel über „Wissensmanagement“ (2.4.).

*Erzeugung von Komplexität* darstellt. Sie erbringt Selektionsleistungen und macht einen neuen Komplexitätsaufbau möglich, der ohne sie nicht möglich geworden wäre. Dabei hat Beratung das zu beratende System im Blick. Sie ist insofern *systemisch* konzipiert. Beratung ist in einer systemischen Orientierung die *Form der Pädagogisierung*, die nicht nur das Unternehmen mit einer bestimmten Form des Wissens, nämlich mit dem notwendigen „Irritationswissen“ (Willke 1992, S. 37) ausstattet, sondern es ist diejenige pädagogische Form, über die *Reflexivität im Unternehmen verankert und verfügbar gehalten* wird. Sie konfrontiert das System mit Fremdbeobachtungen und ermöglicht im Vergleich dazu unterscheidbare Selbstbeobachtungen. Zugleich stellt sie eine Struktur und Form (Beratung!) bereit, darauf (und auch auf die Differenz) zu reflektieren.<sup>82</sup>

„Pädagogisierung“ – so lassen sich die hier knapp skizzierten Indizien auch deuten - erscheint auch als eine *neue Übergangskonzeption* angesichts der Permanenz zu bewältigender („kleiner“) Übergänge und deren unbekannter und ungewisser Konstitution. Übergänge, z.B. in neue Organisations- und Arbeitsformen, werden mit pädagogischen Formen begleitet ebenso wie Veränderungsprozesse zum Lerngegenstand gemacht werden. Personalabbau wird pädagogisch mit Seminaren für „bessere“ Trennungsprozesse für die Überbringer der schlechten Nachrichten und von Orientierungsseminaren für die Betroffenen eskortiert. Der Betrieb im Übergang von einer Ungewissheit in die nächste wird zum Lerngegenstand für die Subsysteme. Die Übergangskonzeption ist immer häufiger eine pädagogische, bzw. zumindest eine pädagogisch begleitete. Im schlimmsten Falle, nämlich dem „harter“ Übergänge z.B. in Trennungsprozessen warten pädagogische Formen spätestens auf der anderen Seite des Überganges – quasi zur „Nachsorge“.<sup>83</sup>

Pädagogisierung bedeutet in den hier skizzierten Motiven immer auch eine *Reaktion des Systems (der Gesellschaft, des Betriebs) auf sich selbst*. Und diese Reaktion erscheint angesichts tendenziell instabiler oder verflüssigter Identitätsstrukturen (beim „Selbst“ des Systems) mit starken Modernisierungshoffnungen und -erwartungen gekoppelt. Diese Attraktivität liegt auch darin begründet, dass Lernprozesse es ermöglichen, dass das System sich selbst zum Thema machen kann, und damit besser in der Lage ist, auf sich selbst zu reagieren bzw. mit sich selbst besser zurecht zu kommen. Das ist die

---

<sup>82</sup> Vgl. das Kapitel über „Beratung und Coaching“ (3.4.).

<sup>83</sup> Dieser Gedanke wird abschließend im Hinblick auf die Idee „lernender Systeme“ zu einer „Logistik der Übergänge“ verdichtet. Vgl. das Kapitel über „Bildungsmanagement“ (3.6.) und das abschließende Kapitel „Ergebnissicherung und Spekulationen“.

Modernisierungsattraktivität, aber auch die Rationalisierungshoffnung. Jedenfalls zeigt es an, dass die Modernisierung der Organisation und der sozialen Interaktionssysteme, dass die Organisationsentwicklung zum pädagogischen Prozess wird: Veränderung via Lernen.

Ob dies eine berechtigte Hoffnung oder nur eine anschlussfähige Illusion für allerlei Sprachspiele ist, das ist eine in dieser Arbeit „auf dem Weg zu lernenden Systemen“ mitlaufende Frage.

### **Posttayloristische Betriebs- und Arbeitsformen**

Die bis hierher gezeigte veränderte, systemische Qualität von Rationalisierung in den Betrieben zeigt sich strukturell auch in veränderten Betriebs- und Arbeitsformen. Das heißt etwas verkürzt: *von Taylor und Ford zu „lean“*. Ursprünglich in Japan aufgrund einer Depressionsphase entstanden, meint „Lean Production“ die konsequente und beständige Reduzierung der Input-Faktoren der Produktion (also z.B. Personal, Produktionsfläche, Entwicklungszeiten, Werkzeuginvestitionen, Lagerhaltung) und die Optimierung der Fertigungsstrukturen, also z.B. durch Gruppenarbeit oder Verantwortungs- und Aufgabenzuwachs der MitarbeiterInnen. Grundsätzliches Ziel ist die Produktivitätssteigerung durch ein besseres Ausnützen der zur Verfügung stehenden Ressourcen der Menschen, der Produktionsmittel, der räumlichen und zeitlichen Bedingungen.

Konsequenterweise wurde von der schlanken lean-Idee generalisierend das Lean „Management“ und vieles andere schlanke – oft auch „verflachende“ - abgeleitet. „Lean“ erscheint damit als ein Hoffnungsträger-Präfix, das eine Wiederherstellung der Zustände vor der Vertreibung aus dem Paradies glauben macht. „Lean“ als ein Etikett für Vieles hat eine umfassende integrierende Funktion für allerlei Ideen, Methoden, Strategien und Maßnahmen, die sich irgendwie von traditionellen tayloristischen und fordistischen Formen unterscheiden (sollen). Dabei lassen sich die Grundlagen des Lean Management mit traditionellen „beruflichen“ Motiven vergleichen: Gruppenorganisation wie einst in den Zünften, Jobrotation wie bei den umtriebigen Wandergesellen, Qualität als Selbstverständlichkeit wie im Handwerksmodell, Kundennähe wie im Meister-Kunden-Verhältnis usw. Viel Altes also seit der Vertreibung aus dem Paradies, jedoch integriert mit einer, im Gegensatz zur tayloristischen Zerlegung und Zergliederung des Arbeits- und Produktionsprozesses ganzheitlichen, systemischen Sicht auf Arbeits- und Betriebsformen. „Lean“ bezeichnet insofern eine „postmoderne“ Perspektive, weil es ganz auf die Infragestellung „moderner“ Arbeits- und Betriebsformen unter dem Signum der „Ganzheitlichkeit“ abstellt. Damit steht „lean“ für ein Sprachspiel der *systemischen* Rationalisierung. Bezeichnet wird damit ein

Verständnis des Unternehmens als ein gleichwie lebendiger, dynamischer, sich selbst organisierender, komplex vernetzter Organismus. Als Arbeitsprinzipien lassen sich benennen: „Gruppe/Team“, „Eigenverantwortung“, „Feedback“, „Kundenorientierung“, „Wertschöpfung als Priorität“, „Standardisierung“, „ständige Verbesserung“, „Fehlerabstellung an der Wurzel“, „Vorausdenken/Vorausplanen“, „kleine, beherrschte Schritte“ (Bösendorfer/Metzen 1995, S. 68). Das sind systemische Terminologien mit häufig recht „schlanken“ oder flachen Bedeutungen. Vielleicht ist die schlanke Kommunikation der „leanen“ Begriffe und ihrer ebensolchen Bedeutungen auch mit für die Probleme bei der Übertragung auf deutsche Unternehmen verantwortlich, die gelegentlich nur äußerst schlanke Effekte (bezüglich des Wirkungsgrades) haben soll. Das ist nicht viel Neues - außer der Verpackung. Doch es gibt auch Neues, das mit Blick auf die Rationalisierungsleistung des „lean“ beobachtet werden konnten und kann. Die konsequente Umsetzung der Erkenntnis, dass zufriedene und intrinsisch motivierte Mitarbeiter nicht nur mehr leisten, sondern dass sie außerdem auch bereit sind, an einer laufenden Verbesserung von Prozessen mitzuarbeiten und - bei entsprechender Verlagerung der Verantwortung - auch selbst aktiv werden, um jede Verschwendung von Ressourcen, Zeit, Material, Werkzeug und selbstverständlich auch Arbeitskräften, zu verhindern. Das ist gleichwie die „Quadratur des Kreises“ in der Organisation fremdbestimmter Arbeit. Einerseits werden die Beschäftigten zu einem Höchstmaß an Arbeitsleistung gebracht und andererseits erleben sie diese Steigerung ihrer Verausgabung nicht als unangenehme Belastung, sondern sie werden auch noch zufriedener (Ribolits 1994, S. 98 u. S. 100).

Dies macht nochmals deutlich, worum es bei der systemischen Rationalisierung geht: es wird die *Koppelung von „Subjekt“-Konstruktionen der personalen Systeme und den Betriebssystemen* und die *Aktivierung und Attraktivierung ihrer Schnittstellen* im Sinne der Betriebe angesteuert.

\*

In der Folge sollen einige sich aus diesen Überlegungen ergebende posttayloristische *Formen* von Arbeit und Betrieb skizziert werden, und zwar anhand der „Team- und Gruppenarbeit“, der „Projekt“-Organisation von Arbeit sowie der Idee „virtueller Unternehmen“.

### **Team- und Gruppenarbeit**

Mehr Gruppe, Abbau von Hierarchie, das schon angesprochene „Lean Management“, „Führung nach oben“, Projektorganisation, teilautonome Gruppen, Fertigungsinseln - all' dies sind Indikatoren für einen Entwicklungstrend, der sich von einem Organisationsmodell entfernt, in dem Funktionseinheiten stabil und hierarchisch differenziert sind und in dem die Rolle des Führenden und der Geführten klar getrennt sind. Angestrebt wird ein Modell, dessen zentrales Element das *Team* ist. Dies ist auch erkennbar an einer Umstellung der Management-Philosophien von der Orientierung an der Hierarchie zu einer Orientierung am *Leitbild des Teams* (Baecker 2003, S. 18).

Bei einem „Team“ handelt es sich um eine (temporär begrenzt) an einer eingegrenzten Sachaufgabe arbeitende Gruppe, in der Führung situativ wechselnd von unterschiedlichen Mitgliedern wahrgenommen wird, wo Rollen und Funktionen rollierend an einzelne Mitglieder delegiert werden, und in der es, neben der Einzelverantwortung für Einzelaufgaben, eine von allen geteilte, gemeinsame Verantwortung für das Gesamtergebnis gibt (Doppler/Lauterburg 1994). Team- und Projektarbeit gibt das Paradigma Kontrolle und Fremdsteuerung zugunsten der *Potentiale der Subjektivität der MitarbeiterInnen und der Selbstorganisationsmöglichkeiten der Gruppe* auf.

In den Formen der Team- und Gruppenarbeit, die nach ersten Versuchen in der Automobilindustrie im Zuge der „Lean-Konzepte“ weiter aufblühten, werden Arbeitsaufgaben in ganzheitlicher Sicht in weitgehend eigenverantwortlicher Organisation und Disposition von Teams oder Gruppen gelöst. Nach einer Umfrage von 1992 haben 45% der deutschen Industrieunternehmen und 78% der Automobilzulieferer bereits Formen der Gruppenarbeit eingeführt. (Grap/Mühlbradt 1995, S. 320) Sogar die Deutsche Post AG führte die Gruppenarbeit ein: da wird dann auch der Briefträger zum „Briefmanager“ (Föhrweiser/Tumm 1995, S. 52)! „Machen Sie sich Teams zunutze, die sich selbst führen“, riet Management-Guru Tom Peters (1988, S. 331ff) im Hinblick auf ein „kreatives Chaos“. Teams sollen nach den McKinsey-Autoren Katzenbach und Douglas (Katzenbach/Douglas 1993) der „Schlüssel zur Hochleistungsorganisation“ sein. Denn es wird davon ausgegangen, dass teamorientierte Organisationsformen flexibler, kreativer und hierarchiefreier, also leistungsfähiger als hierarchiebetonte traditionelle Strukturen sind und dass sie deshalb einen umfassenden Lösungsansatz für die Anpassungserfordernisse der Unternehmen an ihre Umwelt darstellen.

**Teams und Gruppen**

Von einem „Team“ wird sinnvollerweise dann gesprochen, wenn

- eine überschaubare Anzahl von Menschen,
- mit sich ergänzenden Fähigkeiten,
- für eine bestimmte Zeit,
- in gegenseitiger Abhängigkeit,
- mit einem gemeinsamen, übergeordnetem Ziel
- und gemeinsamen Arbeitseinsatz,
- in gegenseitiger Verantwortung und
- weitgehend selbstorganisiert handeln. (Siepe/Röper 1995, S. 71)

Bösenberger und Metzen (1992, S. 70) sehen folgende *Kerngedanken von Gruppen und Teams*:

- „Die Gruppe denkt ganzheitlicher als der Einzelne.
- Teams machen Druck und erhöhen die Leistungsfreude.
- Team nimmt mehr Information auf, erkennt mehr Probleme.
- Problemlösungsvermögen der Gruppe ist größer als die Summe der Einzelnen.
- Erhöhte Kommunikationsleistung der Gruppe durch vermehrte 2-Wegkommunikation.
- Die Gruppe spart Hilfsstellen durch Selbstverwaltung.
- Die Gruppe gleicht kurzfristig Leistungsüberschuss und Fehlbedarf aus.
- Persönlicher Schutz durch Gruppe bei Misserfolgen.
- Persönliches Ansehen vom Nutzen für die Gruppe abhängig machen.“

Die Team- und Gruppenidee kultiviert *die Subjektivität und die Kommunikation als Steuerungsmodell der Betriebe* und macht diese „weichen Faktoren“ zugleich der betrieblichen Rationalisierung zugänglich. Der Rationalisierungseffekt besteht darin, das *Bestreben der Gruppe nach Effizienzsteigerung und Selbstkontrolle produktiv zu machen*.

Damit wird die *Arbeit in die Arbeit wiedereingeführt*. Das heißt, dass diese *Arbeit zur subjektiven und vor allem zur sozialen Auseinandersetzung über und mit der Arbeit* wird: es sind beispielsweise Entscheidungen bezüglich der zeitlichen und sachlichen Strukturierung, der Logistik, der Ablauforganisation, der personellen Verteilung, der Zuordnung von Kompetenzen zu Tätigkeiten usw. zu treffen. Und das alles gehört *mit* zu dieser Form der Arbeit. Es werden gezielt soziale Momente (Kooperation, Auseinandersetzung, Verhandlung) und subjektive Momente (Kreativität und Flexibilität) in die Arbeit *hineinkopiert*, um die entstehende kreative Spannung zur Lösung komplexer Probleme zu nutzen. Solche postfordistischen gruppen- und teambezogene Arbeitsformen eines „Social-engineerings“ machen den „Widerspruch von Gruppe und Organisation“ (Heintel/Kraintz 1988, S. 699ff) fruchtbar,

indem sie das *Organisationsproblem in die Gruppe verlagern*. Sie neutralisieren damit das Problem der Gruppe mit der Organisation. Denn die Gruppe ist selbst verantwortlich für ihre Organisation bzw. für die Beschreibung ihres Verhältnisses zur Betriebs-Organisation. Die funktionale Leistung der Gruppe/des Teams im Sinne der betrieblich angestrebten Rationalisierung besteht in *selbst erzeugter* höherer Produktivität, die von den verfügbar gemachten sozialen und subjektiven Chancen abhängig gemacht wird. Dies bedeutet auch, dass die Gruppe unter dem Druck operiert, sich aufgrund eingeräumter Chancen im Sinne der Verteidigung und Bewahrung dieser Chancen von vergangenen Arbeitsformen positiv zu unterscheiden. Das erhöht neben den Gemeinschafts- und Selbstverwirklichungsoptionen die Wahrscheinlichkeit höherer Produktivität. Damit ist die Gruppe/das Team *abhängig und autonom zugleich*. Aber die Gruppe/das Team ist auch für beides selbst verantwortlich. Damit erbringt das Team im Sinne der eigenen Selbsterhaltung Dienste für den Betrieb. Die Optimierung der eigenen (Über-) Lebensfähigkeit, die Erhaltung der eigenen Selbstorganisationsmöglichkeiten, die Erhaltung des sozialen Beziehungsraumes und des subjektiven Selbstverwirklichungsraumes sind solche Leistungen, die produktiv für das Gesamtsystem sind. Es ist dies vor allem aber auch die Leistung, das Gesamtsystem mit Turbulenzen und Chaos zu versorgen, es gleichzeitig aber auch davon zu entlasten, weil beides in der Gruppe/im Team verbleibt und dort ver- und bearbeitet wird. Die Gruppe/das Team wird zur Erhaltung seiner selbst neigen und nicht zur Auflösung seiner selbst. Deshalb wird es seine Attraktivität für das Gesamtsystem zu erhöhen versuchen. Das bedeutet für das Arbeitsgeschehen in der Gruppe/im Team aber einen Arbeitsprozess, der mit Verhandlungs- und Verteilungsfragen, mit Fragen der Außenwirkung und der Legitimation, mit der Verbesserung der Leistungsfähigkeit durch Lernen usw. angereichert ist.

Attraktiv für das Gesamtsystem Betrieb ist dabei nicht nur höhere Produktivität, sondern es sind vor allem die *Anschlussmöglichkeiten zur Weiterentwicklung des Systems*, die aus den Instabilitäten der Gruppe/des Teams entstehen, und die damit verbundenen Modernisierungsoptionen, die meist mit neuem Wissen - also mit Lernen - zu tun haben. Diese Modernisierungsoptionen entstehen dadurch, dass durch Gruppen- und Teamarbeitsorganisation *Unruhe, Chaos, Turbulenz und Instabilität jetzt im System selbst etabliert sind und im System selbst permanent selbstbezüglich bearbeitet werden*. Das Betriebssystem besitzt somit alles das *selbst*, auf das es sonst als Umweltreiz re-agieren müsste. Es operiert intern unter „quasi-Umweltbedingungen“ und wird von ihnen nicht bloß extern belastet.

**Teams - über eine attraktive Einredung**

Untersuchungen von Stellenanzeigen zeigen es überdeutlich: am Team führt nichts und niemand vorbei. In 1620 Anzeigen kommt das Wort „Team“ 2334 mal vor. Es wird damit in 41 % aller ausgewerteten Anzeigen benutzt (Werner 1999, S. 71). Teamfähigkeit wird zuallererst in 31 % aller Stellenanzeigen erwartet, 56% aller Fachhochschüler und Hochschul­er müssen sie zum Bewerbungsgespräch mitbringen (Dietzen 1999, S. 36/37). Hoffentlich haben die das in den Fachhochschulen und Unis auch gut gelernt. Die Wirtschaftswoche (Wirtschaftswoche Nr. 11, S. 166) hat ebenfalls zählen lassen. In deutschen Firmeneintragungen wurde das Kultwort im Jahre 1998 2962 strapaziert: „vom Aluminiumteam zum Holzteam, vom Krankenpflegeteam zum Teppichte­am, vom A-Team bis zum X-Team, vom Team 2, Team 3, Team 4 bis zum Team 90 - eine Kakophonie der Beliebigkeit“. 469 mal hatten die bemitleidenswerten RecherchiererInnen das Wort Team in einem einzigen Stellenteil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gefunden. Und in den Regalen der Buchhändler fanden sie 200 Werke, die das Wort bereits im Namen tragen. Das haben auch TrainerInnen entdeckt. Die trendgläubige Weiterbildungsszene zieht mit. Ob traditionelles Teamtraining, ob „ORIENT“ (Orientierung und Entwicklung im Team, ein Angebot des Autors in einem Großunternehmen), Teamentwicklungsworkshop, Team-Kick-Off-Veranstaltung oder „Team-Building-Parcour“ bei Schlittenhundetouren, ob Out- oder Indoor - am Thema Team kommt kaum ein Training oder Seminar vorbei. Das rettet übrigens derzeit diese Form des Lernens. Über Teams kann sinnvoll nur über Selbsterfahrung in Gruppen gelernt werden - am sozialen Hier-und-Jetzt idealerweise. Dies Thema verwehrt sich dem selbstorganisiert-autodidaktischen Lernen und der Digitalisierung im Netz notwendigerweise - die TrainerInnenszene dankt es einstweilen. Kein Wunder: kaum ein meeting, bei dem sich nicht ein Team trifft. Und Vorsicht: aus kaffeetrinkenden KollegInnen, die sich einst zufällig in der Kaffeecke traf­en, soll nicht selten schon mal eines der gerne gesehenen und gegründeten „Innovationsteams“ geworden sein. Natürlich wird die Einredung ständig modernisiert und weiterentwickelt. „Fraktale“ und „virtuelle Teams“ machen die Runde von Mund zu Mund - und schaffen neue bearbeitenswerte Teamdynamiken. Einmal im Jahr richtig live streiten, dass muss dann doch sein. Auf den angefragten Coach wartet harte Arbeit. Kein Wunder. Denn die Einredung lebt einstweilen meist: von der Einredung. Dienststellen und andere hierarchiebetonende Gruppen in Unternehmen werden derweil zum Team, manchmal wird ihre Arbeit auch noch projektförmig umorganisiert - dann sind sie bald ein „Projektteam“ (das ist den meisten lieber, als aufgelöst zu werden). Altlasten werden jedoch streng und peinlich genau gewahrt. Vielleicht wird das sogenannte Team gelobt, meist wird es jedoch überschätzt oder trivialisiert, weil kaum auf die Entwicklungsnotwendigkeiten der Arbeitsfähigkeit von Teams reflektiert wird. Teams entwickeln ihre Arbeitsfähigkeit - das lehrt uns die Kleingruppenforschung - nicht linear. Sie sind am Anfang meist unproduktiv und erst nach erfolgreicher Rollen- und Funktionsdifferenzierung, bei der es meist heftig knirscht und konfliktet, im Team arbeitsfähig und höchst produktiv. Das unterscheidet Teams eindeutig von der linear operierenden und wachsenden tayloristischen Büchsenfleischproduktion. Behandelt werden sie jedoch häufig wie diese. Zudem werden sie in guter hierarchischer Tradition abhängig gehalten und unter die Kontrolle der Hierarchie gestellt (und zugleich für weitgehend autonom erklärt). Vielleicht bekommen sie noch

Zeitsouveränität, Lohnfindungs- und Beförderungssysteme, werden aber nach wie vor an Einzelleistungen orientiert. Ein Team, das sich in Zaum legt – „Zoum“ (mittelhochdeutsch: Zaumzeug) bildet den Wortstamm - ein solches „Gespann von Zugtieren“ (altenglische Bedeutung von „Team“) wird manchmal zwar gelobt, aber kaum in seinen Leistungspotentialen gesehen oder genutzt. Meist geht auch viel Individualität und deren Potential in der Teameuphorie verloren oder kaputt. Leistungsträger mit Eigenbrödlerausstrahlung werden kaputtgeteamt. Sie werden zu großen Expeditionen verbunden, um mittags die Kantine aufzusuchen. Das ist dann sicher ein Fall für das nächste Teamcoaching.

Und deshalb:

**Einige Tipps, um Teamarbeit scheitern zu lassen!**

- Nenne die Gruppe ein „Team“, aber sprich die Mitglieder als einzelne Individuen an. Nichts behindert die Entwicklung einer Gruppenverantwortlichkeit verlässlicher.
- Gehe davon aus, dass ein neues Team sofort besser „funktioniert“ als eine etablierte Arbeitsstruktur. Tue so, als gebe es nur eine Aufgabenebene und keine Beziehungs- und Subjektebene. Ignoriere die Notwendigkeit, dass ein Team seine Arbeitsfähigkeit erst entwickeln muss und werfe ihm am Anfang mangelnde Produktivität vor!
- Bleibe unklar in der Zuweisung von Autorität über die Gruppe und innerhalb der Gruppe, denn dann entstehen ausreichend Ängste, um Gruppenarbeit zu verhindern.
- Überschätze die Selbstorganisationsfähigkeit der Gruppe und verzichte darauf, klare Grenzen der Aufgaben, der Ressourcen und der zur Verfügung stehenden Zeit anzugeben. Denn dann ist die Gruppe so sehr mit der Definition der Aufgaben, dem Kampf um Ressourcen und der Suche nach dem Zweck ihrer Aufgaben beschäftigt, dass für alles andere entsprechend wenig Zeit bleibt. Wer keine Fristen setzt oder gesetzt bekommt, kann Gelingen und Scheitern nicht unterscheiden.
- Gib dem Team eine klare Aufgabe, aber verzichte darauf, für die organisatorische Unterstützung zu sorgen.
- Sorge dafür, dass das Team als Stachel im Fleisch der Organisation, als Störfaktor oder Modeerscheinung wahrgenommen wird.
- Gib dem Team intern alle Freiräume und Sorge dafür, dass es nach außen hin in starke Abhängigkeiten verstrickt wird. Die Differenz der Autonomie- und Abhängigkeitserfahrungen wird das Team sicher zulasten seiner Produktivität beschäftigen.

## Projekte<sup>84</sup>

Arbeit in Projekten zu organisieren, bedeutet ebenso wenig wie die vorhin skizzierte Gruppen- oder Teamarbeit eine *Aufgabe der Form in die beliebige Entgrenzung*, sondern es bedeutet lediglich eine *Veränderung der Form durch Markierung anderer Grenzen*. Die Form der Projektorganisation von Arbeit ist eine Reaktion auf die Schwerfälligkeiten und die Unflexibilität der bürokratisch-hierarchischen Apparate. Projektorganisation von Arbeitsaufträgen und Projektmanagement stellen eine mittlerweile etablierte Antwort auf die Krise der Hierarchien dar. Betriebliche Organisationen werden deshalb zunehmend über Projekte strukturiert bzw. organisiert. Projekte werden im Hinblick auf spezielle zu erfüllende Aufgaben oder im Hinblick auf den besonderen Innovationsgrad einer Aufgabenstellung definiert und durchgeführt (Heintel/Krainz 1988, S. 34ff). Projekte sind dabei zeitlich begrenzte, aufgabenbezogene Arbeitskonstrukte mit einer bestimmten Ressourcenausstattung. Sie bieten neben den Flexibilisierungsvorteilen die Vorteile der Gruppen- und Teamarbeitsorganisation (s.o.). Darüber hinaus bieten sie für den Betrieb den Vorteil zeitlicher Begrenztheit, die - im Gegensatz zur Gruppen- oder Teamarbeit - auch der Projektgruppe bekannt ist. Es gibt damit nur die Erwartung mittelfristiger Zusammenarbeit, *nicht die Erwartung dauerhafter sozialer Beziehungen*. Das bedeutet mehr Dispositionspotenziale für den Betrieb, und es bedeutet auch weniger interne (soziale) Systemdynamik in der Projektgruppe. Denn die Perspektive der Erhaltung des Sozialsystems „Projekt“ ist nicht sehr ausgeprägt. Projekte sind daher besondere, zeitlich begrenzte Formen von Teilsystemen, die nach erfolgreicher (gelegentlich auch: erfolgloser) Leistungserbringung wieder aufgelöst werden. Das importiert eine andere Form von Unruhe (und auch Ungewissheit) in den Betrieb. Die (erwünschte) Unruhe wird über Projektorganisation von Arbeit vom Betrieb besser steuerbar. Sie wird zeitlich, sachlich und sozial von vorneherein begrenzt. Unter dem Gesichtspunkt der Steuerung ist also die *Begrenztheit der Projekte* attraktiv.

Zudem kann für eine längerfristig wirksame Projektorganisation vermutet werden, dass sich die permanent wechselnden zeitlichen, sachlichen und sozialen Erfahrungen in den Kommunikationen im Betrieb *grundsätzlich* auswirken, dass die erforderlichen Flexibilitäten hinsichtlich der unterschiedlichsten möglichen zeitlichen, sachlichen und sozialen Konstellationen zunehmen.

---

<sup>84</sup> Nach DIN 69 901 wird ein Projekt als ein Vorhaben beschrieben, das im wesentlichen durch folgende Faktoren gekennzeichnet ist: die *Einmaligkeit* der Bedingungen in ihrer Gesamtheit (Einmaligkeit der Aufgabe), eine definierte *Zielvorgabe*, zeitliche, finanzielle, personelle und andere *Begrenzungen*, *Abgrenzung* gegenüber anderen Vorhaben, projektspezifische *Organisation*. (Ebertzeder 1994, S. 15)

Für die bestehende Hierarchie sind Projekte der „Stachel im Fleisch“. Und obwohl diese ihn sich zumeist selbst eingezogen hat, muss er möglichst rasch wieder entfernt werden. Das heißt: Projekte stören die Organisation, Projektmanagement verunsichert die Hierarchie und muss wieder rückgängig gemacht werden (Heintl/Krainz 1988, S. 146). Projekte sind Differenzgeber für die Organisation, die darauf - wie auch immer - mit Unruhe, jedenfalls jedoch mit *Veränderung* reagiert.<sup>85</sup>

### **Virtuelle Unternehmen**

Die „Steigerung“ dieser Arbeits- und Betriebsformen heißt heutzutage „virtuelles Unternehmen“. Dies sind zeitlich begrenzte projektabhängige Kooperationsformen von unterschiedlichen Unternehmen (-steilen). Aufgaben werden abgelöst von gesellschaftsrechtlichen Zugehörigkeiten dort im Prozessablauf platziert, wo sie unter Effizienzgesichtspunkten am besten auszuführen sind. Virtuelle Unternehmen unterscheiden sich von „realen“ Unternehmen dadurch, dass sie aus einer Außenperspektive, z.B. aus der Sicht des Kunden scheinbar tatsächlich existieren, intern aber nur auf temporären Beziehungen basieren. Oder einfacher: virtuelle Unternehmen haben keine Gebäude mit festen Wänden, sondern sind vielmehr eine *Idee des Unternehmens*, die ein (globales) Netzwerk von Mitarbeitern oder Organisationseinheiten verbindet (vgl. Reich 1993).

Virtuelle Unternehmen stellen damit Formen dar, in denen sich Team- und Gruppenarbeit und Projektarbeit in *temporärer Organisation* treffen. Signifikant ist dabei *die Überschreitung von Grenzen und die Scheinbarkeit der Form*. In der Form des virtuellen Unternehmens (dessen frühe Form zweifelsohne die „Briefkastenfirma“ ist) wird die Form des Betriebs *unwirklich wirklich*. Das Unternehmen wird nur „angenommen“. Es ist nur entsprechend seiner Anlage als „Möglichkeit“ vorhanden. Die Begrenztheit der Form löst die Unterscheidung zwischen Schein und „Realität“ auf. Die neue Begrenzung ist die Unwirklichkeit, aber diese ist wirklich! Die Attraktivität im Sinne einer Rationalisierungsabsicht besteht darin, dass diese Unwirklichkeit leichter verändert, manipuliert bzw. neu bestimmt werden kann als jede denkbare „Wirklichkeit“. Und dies geschieht heute auch per Mausklick. Die Bestimmung der Grenzen des virtuellen Unternehmens geschieht gleichzeitig mit der Entscheidung und ihrer Eingabe in die elektronischen Netze, die die virtuellen Unternehmen zusammenhalten. Die

---

<sup>85</sup> Gegenlicht: Nach einem Bericht der Wirtschaftswoche (Nr. 20/6.5.2004), die eine Untersuchung zum Thema Projektarbeit referiert, in der Führungskräfte aus 100 Unternehmen 4 Jahre lang befragt wurden, verursacht diese Arbeitsform 30 % der Gesamtkosten eines Unternehmens. Nur jedes achte trägt zur Wertsteigerung bei. 87 % aller Projekte haben nach diesem Befund Werte vernichtet.

wirkliche Unwirklichkeit virtueller Unternehmen ist universell disponibel - im Gegensatz zur unwirklichen Wirklichkeit der real existierenden Unternehmen.

Unter diesen „unwirklichen“ Bedingungen kann anders operiert werden als im „realen“ Unternehmen, das seine Wirklichkeit beansprucht, das man auch sehen, hören, spüren und erleiden kann. Das virtuelle Unternehmen eröffnet der Arbeit die Form des Spiels.<sup>86</sup> Durch Arbeits- und Betriebsformen virtueller Unternehmen wird das Gegenteil von Arbeit, das Spiel, rationalisiert. Spielen wird zur Arbeit und Arbeit zum Spiel in virtuellen Realitäten, die als Simulationen in virtuelle Unternehmen eingeführt sind. Virtuelle Realitäten lassen es zu, mit komplexen Systemen spielerisch zu experimentieren. Durch die Teilnahme an virtuellen Realitäten kann durch Interaktion, durch die Ästhetik des Scheins, die Leichtigkeit der Benutzeroberfläche und deren Assoziationsfolgen das Bewusstsein so erweitert werden, dass Folgewirkungen von Entscheidungen und Eingriffen besser abschätzt werden können. An diesen Unwirklichkeiten kann im Hinblick auf die spielerische Gestaltung virtueller Unternehmen gelernt werden, die in dieser Unwirklichkeit wirklich werden. Dieses Wortspiel mit Unwirklichkeit und Wirklichkeit *verändert die Beobachtbarkeit der Form des Unternehmens*. Ein solches Unternehmen ist nicht weiterhin als räumlich, strukturell und personell als (relativ) dauerhaftes System und Organisation zu identifizieren. Die Grenzen des traditionellen Unternehmens werden in den neuen virtuellen Betriebsformen aufgelöst. Die Form des Unternehmens muss neu gedacht werden.

Die Virtualisierung der Unternehmen (vgl. Littmann/Jansen 2000) bedeutet rationalisierungstheoretisch interpretiert, dass die Betriebe die Fähigkeit implementieren, *im virtuellen Spiel zwischen paradoxen Herausforderungen zu oszillieren*. Sie können sich gleichzeitig (virtuell) entgrenzen, auflösen, neu gründen, sie können neue Partnerschaften eingehen, neue Produkte generieren, von Produktion auf Kommunikation umstellen usw. Das Unternehmen muss insofern als *zeitlich disponibel und höchst flexibel konstruierte Form des Betriebs* beobachtet werden. *Es wird im virtuellen Unternehmen zur Konstruktion*. Das entlastet übrigens – weitergedacht – die Organisation, von der Notwendigkeit, sich „lernend“ zu verändert, denn in einer solchen Organisation muss nicht unbedingt gelernt werden, „sondern sie kann innerhalb des Netzwerkes, auf das die virtuelle Organisation sich stützt, ersetzt werden“ (Baecker 2003, S. 191).

---

<sup>86</sup> Vgl. dazu das folgende Kapitel über „Spiele und Kultur“ (1.3.)

**Merkmale posttayloristischer Arbeits- und Betriebsformen**

- Kontingente Strukturen
- Prozessorientierung
- Komplexitätserweiterung
- Temporäre Begrenztheiten und Flexibilitäten
- Erweiterung von Handlungsspielräumen
- Rationalisierung der Mitarbeitersubjektivität
- Wiedereinführung der Arbeit in die Arbeit
- Verlagerung des Problems der Organisation in die Selbstorganisation der Kommunikation
- Flexible Formgebungsmöglichkeiten für die Unternehmen
- Einführung von Selbstreflexivität in die Form
- Feste Koppelung von Arbeit mit Lernprozessen

**1.2.3. Modernisierungsvibriieren: die neue Betriebsamkeit**

Systemische Rationalisierung, wie sie bis hierher skizziert wurde, erscheint selbst als *nicht eindeutiges, unordentliches Ordnungskonzept*. Radikal gedachte systemische Rationalisierung bedeutet nicht, dass im „modernen“, d.h. in einem auf Vollendung gerichteten Sinne auf „Ordnung“ reflektiert wird, sondern dass in einem eher „postmodernen“, auf ständige Infragestellung angelegten Sinn, auf Ordnung *und* Chaos reflektiert wird und in dieser Reflexion zugleich die *Spaltung von Ordnung und Chaos aufgehoben* wird. So gedachte Rationalisierung wird damit immer mehr zu *einem Prozess des Verstehens des Verstehens*, kurz: zur immerwährenden Sinn-Suche. Diese permanente, im Prozess der Kommunikation aufgehobene Suche ersetzt traditionelle Sinn-geber oder „große Erzählungen“. Die neue Betriebsamkeit der immerwährenden Rationalisierung besteht vielmehr in einem „Modernisierungsvibriieren“ (Orthey 1999). Der Modernisierungsprozess erhält seinen Antrieb aus einem permanenten Oszillieren zwischen Faktizität und Reflexivität. Jede Beobachtung bei laufendem Betrieb, jede Faktizität wird in einer bestimmten Weise sinnbestimmt reflexiv (um-) gedeutet. Dabei ist manchmal auch unklar, ob gerade ein faktischer Zustand oder ein reflexiver im System anliegt, aber es ist spürbar, dass es in Bewegung ist. Das Prinzip, die Energie und die Kraft des Vorwärtsdrängens kommen aus der Eigendynamik der Reflexion, die auf Steigerung immer neuer Infragestellungen und Deutungen angelegt ist. Dies bedeutet Differenzverarbeitung (und damit Verschwinden von Differenz) und gleichzeitig Differenzzerzeugung. Modernisierung *vibriert* innerhalb dieser Differenzen als *paradoxe Unruhezustand zwischen modernen Faktizitäten und postmoderner Reflexivität*. Alles verändert sich dabei ständig. Denn *Neueres gefällt als Neues*, weil - das ist

der Erfolg erfolgreicher Reflexionsleistungen - davon ein *Antrieb für Kommunikation* erwartet wird. Einzig das Vibrieren ist die Kontinuität in einer dadurch permanent unruhigen „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999). Immer anders weiter. Die spezifische Form der Modernisierung fortgeschrittener Modernen entsteht aus der „postmodernen“ Reflexion ihrer selbst. Oder: postmoderne Reflexionsqualitäten bringen moderne Ordnungen in Unordnung. Und insofern ist Modernisierung postmodern, also reflexiv und infragestellend, und modern, also Faktizitäten schaffend fortschrittsorientiert, zugleich. Das Modernisierungsvibrieren zwischen Faktizität und Reflexivität ist deshalb die neue Ästhetik einer Zeit der Modernisierung. Alles ist ständig in Bewegung, im *Übergang* - permanente *Grenzüberschreitungen*. Man sieht es kaum - es sind, wie Bourdieu (1982) dies formuliert hat „die feinen Unterschiede“ - aber man *spürt* es deutlich und allenthalben: das Modernisierungsvibrieren.<sup>87</sup> Oder literarischer und den Ambivalenzen dieser Dynamik angemessen „Da stand etwas und drohte, überall zwischen Himmel und Wasser, vibrierend und unsichtbar.“ (Nadolny 1994, S. 7)

#### **Modernisierungsvibrieren: ein frühes Zeugnis**

Erschaffen hat Alueim die Himmel und die Erde. Und die Erde ward ein Chaos, und inhaltslos, und Finsternis war auf der Fläche des überfluteten Chaos. Und der Geist Alueims vibriert über die Fläche des Wassers. Und es sagt Aluheim: „Es werde Licht!“ Und es wird Licht. Und es sieht Aluheim das Licht, dass es gut ist.“

So ist es in der Wuppertaler Studienbibel (2001, S. 41) im Alten Testament im ersten Buch Mose in konkordanter Übersetzung zu lesen. Bei anderen Auslegern „schwebt“ Gottes Geist. Erklärt wird dies wie folgt: „Obwohl die Erde ohne Form des Lebens war, Gottes Geist war da! Geist, ‚ruach‘, wird von einigen Auslegern mit „Wind, Sturm, Gottesturm“ übersetzt, und zwar unter Hinweis auf das Wort schweben, das die Bedeutung von „Vibrieren, Zittern und Weben“ haben kann. Das Wort „schweben“ darf jedoch nicht allein dafür ausschlaggebend sein, „ruach elohim“, das sonst überall im Alten Testament eindeutig „Geist Gottes“ heißt, an einer einzigen Stelle mit „Gottessturm“ wiederzugeben. Schweben bedeutet neben „Zittern“ auch das „schützende, bewahrende Hin- und Herflattern eines Vogels“, „wie ein Adler, der seine Brut aufstört und über seinen Jungen hin- und herflattert“ (5 Mo 32,11, Übersetzung nach Gallig).“ (ebd., S. 41)

<sup>87</sup> Der Begriff des „Vibrierens“ ist seit einigen Jahren auch einer der Zentralbegriffe der Stringtheoretiker, die – auf der Suche nach einer Weltformel – nach Relativitätstheorie und Quantenmechanik das Universum als Vibrieren von winzigen fadenförmigen Gebilden („Strings“) in einem 10 oder 11-dimensionalen Raum beschreiben (vgl. in einem verständlichen Überblick Greene 2002).

Wir erfahren dies – das Modernisierungsvibrieren - empirisch am ehesten in der Beobachtung der Betriebe, die dies – insbesondere in ihren virtuellen Dimensionen – kultiviert haben. Sie *vergleichzeitigen Faktizität und Reflexivität*. Das Faktische wird reflexiv und das Reflexive wird faktisch. Indizien sind äußerst vielfältig: die Einblendung von Reflexivität in die Produktentwicklung durch 360-Grad-Feedback zeigt dies ebenso wie die Produktvermarktung, die gezielt darauf reflektiert, dass Käufer darauf reflektieren, dass das Produkt auf diese Reflexion hin konzipiert wurde. Das zeigt die Vermarktung von Internetzugängen (Boris Becker ist auch schon drin!), von Sportgeräten und Fressalien. Aber auch die Gleichzeitigkeit von Expansion und Zerfall, von Konkurrenz und Kooperation, von Integration in die Organisation und Desintegration zeigt dieses Modernisierungsvibrieren an. Findige Buchautoren haben den Begriff dafür bereits aus dem „Oszillieren“ und der „Paradoxie“ komponiert: Das „Oszillodox“ (Littmann/Jansen 2000) ist geboren. Die Organisation des Unternehmens (seine Faktizität) kann (virtuell) ständig neu generiert werden, indem sie permanent anders reflektiert werden kann. Das Faktische der Organisation gerät dadurch in einen *ständig reflektierten Fluss*. Wo man gerade steht zwischen Faktizität und Reflexivität, das hängt nur noch vom Beobachterstandort (auf der Benutzeroberfläche) ab. Meistens bleibt es aber unklar, weil die Reflexion längst das Faktische unterhöhlt hat. Insofern sind die Unternehmen mit den Ideen der Postmoderne am weitesten fortgeschritten.

Wie kann unter diesen Modernisierungsbedingungen der neuen Betriebsamkeit Ordnung hergestellt werden? Denn darum, um Ordnung, geht es der Rationalisierung.

Zu dieser Frage können in einem kurzen Zwischenspiel *Konturen einer unordentlichen Ordnungsvorstellung* angedeutet werden:

Ordnung wird zunächst in einem konstruktivistischen Sinne als nicht mehr und nicht weniger als *Vorstellung von Ordnung* verstanden. Ordnung braucht dafür *Grenzen*. Mittels der Abgrenzung von Ordnung und Unordnung ist es möglich, in einer bisher fremden Welt, kognitive Vermessungen und Verortungen dieser Welt vorzunehmen: Ordnung wird konstruierend hergestellt. Der Rest ist, bleibt oder wird Unordnung. Das heißt, dass Ordnung selektiv wirkt und Beliebigkeiten und Möglichkeiten begrenzt, weil sie nur etwas Bestimmtes zu – der Ordnung entsprechendes - zulässt. Deshalb ist rein formal gesehen die Bezeichnung dessen, was keiner Ordnung zugehören sollte, wiederum der Versuch, Ordnung herzustellen (vgl. Schöppe 1995). Die Unterscheidung zwischen Ordnung und Unordnung ist insofern selbst wieder eine Ordnungsleistung. Ordnung ist also etwas systemspezifisches. Anderes System, andere Rationalitäten, andere Vorstellungen und Unterscheidungen, andere Ordnung.

Die jeweils entstehende Ordnungsvorstellung ist abhängig von der aktuellen Verfasstheit des Systems, und die ist abhängig vom momentan im System aktualisierten Sinn, d.h.: anderer Sinn - andere Ordnung. Das gilt sowohl für psychische Systeme als auch für soziale Systeme. „Der Mensch als auch ein aus Menschen bestehendes Kollektiv ist nur fähig zu handeln und zu leben, wenn ihm sein Handeln nicht „unsinnig“ vorkommt, wenn er im „Chaos Welt“ *Ordnung* und *Orientierung* findet, selbst wenn diese Ordnung selbstgebastelt ist. Von daher ist Sinn nichts Statisches und von außen Vorgegebenes. Sinn muss – ob bewusst oder unbewusst – ständig neu zwischen den Mitgliedern eines Systems, die ihre Vorstellungen und ihr Handeln ins System einbringen, ausgehandelt und reproduziert werden.“ (Götz 1997, S. 50) Durch derart sinn-volle Ordnungsanstrengung kann die eigene Komplexitätsunterlegenheit durch eine - dieser überlegene - Ordnung ausgeglichen werden. Dadurch wird Komplexität reduziert, so dass mit dem „geordneten“, dem strukturierten, übersichtlichen, Orientierung gebenden Ergebnis weitergearbeitet werden kann, und zwar auch im Hinblick auf die Erzeugung neuer Komplexität. Der Vorteil der Ordnung besteht darin, das, was sehr unterschiedlich beobachtet wird, mit den Mitteln des Systems *zu verbuchen*. Dafür gibt es zwei Optionen: *Struktur* und *Prozess*. Die Beobachtung der Struktur erbringt Informationen über die Identität des Systems, die der Prozesse über die Veränderungs- und Differenzierungsdynamik. Die Beobachtung der Zusammenhänge von Strukturen und Prozessen erbringt Informationen über die Modernisierungsqualität und über die Zeitlichkeit im System. *Struktur* bezeichnet dabei die statische, d.h. „zeitlich reversible“ Konstitution eines Systems, die auf zeitliche Reichweite (Planung) hin konzipiert ist. Systeme bilden Strukturen aus, um Komplexität zu reduzieren (also um *unstrukturierte* Komplexität zu *strukturieren*) und schränken so die möglichen Alternativen, die sie verfolgen können, ein. In Strukturen kopiert das System Zeitlichkeit in sich herein und verbindet in ihnen vergängliche Ereignisse. Eine Struktur kann folglich die *Ordnung des Verhaltens in einem Organisationssystem oder auch in einem sozialen System anhand besonders herausgehobener formaler Erwartungen* sein. *Prozesse* werden als Verfahren dort verwendet, wo es um die Beschreibung von Entwicklungen geht. Sie sind abhängig von historischen und biographischen Zufälligkeiten. Am Beispiel einer Ampelkreuzung repräsentiert die Straßenführung und die Ampelschaltung die Struktur, nach der sich der Verkehrsprozess - also die ablaufenden Ereignisse von Fahren und Halten - orientieren kann, aber nicht zwangsläufig orientieren *muss*. Es gibt immer welche, die fahren jenseits der Struktur - mit allen günstigen und ungünstigen Folgen. Prozesse ermöglichen insofern Veränderung, ggf. auch von Strukturen, die der Prozessentwicklung angeglichen werden. Die Ordnung des

Systems wird durch Prozesse in Unruhe gesetzt - es wird Unordnung gemacht. Es werden *Schwankungen* erzeugt. Wenn diese derzeit besonders stark erscheinen, vielleicht sogar unangenehm oder bedrohlich, dann können uns Prigogine und Stengers (1981, S. 176) trösten, die „intuitiv“ der Ansicht sind, „dass Schwankungen in der Nähe von Verzweigungen ‘größer’ als gewöhnlich sein müssen“. Prigogine/Stengers bezeichnen das mit diesen Schwankungen verbundene Modell als „dissipative Strukturen“. Dieser Begriff bezeichnet die Ordnungsvorstellung des Chemie-Nobelpreisträgers Ilya Prigogine. In einem Interview (Prigogine 1990) hat er ihn erläutert: „Dissipation produziert Struktur, Unordnung produziert Ordnung.“ Prigogine geht davon aus, dass aus „gleichgewichtsfernen Zuständen Ordnung hervorgeht“. Zwischen Ordnung und Unordnung besteht also eine dialektische Beziehung. Die Unordnung nimmt in einem geschlossenen System mit der Zeit monoton zu. Der entstehende Zustand von Schwankungen, von gleichgewichtsfernen Zuständen der Friktion und Dissipation bringt jedoch wieder Ordnung hervor – das zeigt der Urknall ebenso wie Wendepunkte in der Geschichte der Menschheit. Wir leben insofern in einer Welt von Ordnung *und* Unordnung. Beispiele für dissipative Ordnungsbildungen sind Koexistenzen von Lebewesen mehrerer Spezies in einem begrenzten ökologischen Raum ebenso wie - als nicht unbedeutendstes Beispiel - das Leben selbst. Auch das Leben ist immer in Schwankungen, es ist nie im Gleichgewicht. Nur Schwankungen gestatten uns, „Differenzen in der Umgebung zu nutzen, um verschiedene Strukturen hervorzurufen“ (Prigogine/Stengers 1981, S. 177).

Es geht damit in einer Modernisierungsperspektive um die Aufrechterhaltung des Zusammenhanges von Strukturen, Prozessen, von Störungen und Schwankungen in einem *Zustand der dynamischen Instabilität*. Illusionen bitte an der Garderobe abgeben! Denn - so wieder Prigogine/Stengers (1981, S. 177) - „es gibt kein System, das in Bezug auf alle möglichen Störungen stabil wäre. Ein Ende der Geschichte wird es nicht geben“. Ordnungsbildung ist ein unordentliches systemisches Spiel. Es wird gespielt innerhalb der feinen Unterschiede von Moderne und Postmoderne, von Strukturen und Prozessen, von Ordnung und Unordnung. Aber das Modernisierungsspiel ist jeweils beides gleichzeitig in einem oszillierenden Vibrieren.

Wie aber kommt dies systemische Modernisierungs-Spiel in Gang? Dazu zwei Perspektiven:

1. Es erscheint für dissipative Systeme eigentümlich, dass sie im Makrobereich *Musterbildungen* vollziehen, auf der Mikroebene aber *hohe Freiheitsgrade* aufweisen. Das heißt genauer, dass Ordnungen in Form von Mustern die Grundstruktur des Systems bilden können. Die Mikroebene wäre gleichzeitig mit *Selbstorganisationsmöglichkeiten* auszustatten

und als *lose gekoppeltes Netzwerk* ihrer Elemente und Ereignisse zu autonomisieren. Die Selbstorganisationsprozesse sind dann zu beobachten und kommunikativ im Hinblick auf neue Musterbildungen weiterzubearbeiten.

2. „Lose Koppelung“ beschreibt dabei eine Organisationsform, in der *Rationalität und Unbestimmtheit gleichzeitig* möglich sind. Koppelung heißt: Einführung von Kontrollierbarkeit. Aber andererseits geht es eben um *lose Koppelung*. Und das bedeutet, dass es nicht immer nur vorab bestimmte Wirkungen sind, die auf bestimmte Ursachen folgen, sondern dass ein *gewisses Maß an Unbestimmtheit* zugelassen wird (Baecker 1994). Es geht also in dieser Ordnungsperspektive einer Zeit der Modernisierung darum, Elemente und Ereignisse konzeptionell lose zu koppeln, sie einerseits *strukturell zu integrieren* und ihnen gleichzeitig ein *Eigenleben* zuzugestehen, welches dann wiederum auf Integrations- und Strukturbildung hin beobachtet werden kann.

Ende des Zwischenspiels.

Konkret beobachten wir diese Ordnungsanstrengungen anhand der Globalisierungs- und Internationalisierungsanstrengungen, die wir tagtäglich in immer neuen, immer größeren Fusionen erleben. Das heißt, dass der *Maßstab* und der Gesamtrahmen *vergrößert* werden. Die *Systemgrenzen werden erweitert*. Gleichzeitig stellen wir aber auch eine *Maßstabsverkleinerung* (van der Loo/van Reijen 1992, S. 40) fest. Indizien dafür sind die Dezentralisierung und die Autonomisierung von Unternehmensteilen, von Teams und Projekten. Diese sind lose gekoppelt und werden zusammengehalten in einem größeren, virtuell organisierten Raum der Superkonzerne. In ihrem Aktionsrahmen werden allerdings Selbstorganisationsmöglichkeiten angesteuert und produktiv gemacht. Es wird damit viel Unbestimmtheit ins System eingeblendet, indem (Fremd-) Kontrolle aufgegeben wird. Systemisches Management (z.B. Götz 1997, S. 44ff), wie es seit den 60-er Jahren die St. Gallener Managementlehre entwickelt, steuert jeweils beides an: Ordnung und Unordnung, Struktur und Prozess, Maßstabsverkleinerung und –vergrößerung – und dies jeweils mit ganzheitlichem Blick auf die aktuelle Systemkonstellation auch im Verhältnis zu den jeweils relevanten Umwelten. Die neue Betriebsamkeit ist ein dynamisches, labiles Ungleichgewicht, das in kommunikativen Selbstorganisationsprozessen aufgehobene neue Ordnungsvorstellungen generiert.

Auf dieser Ebene spielt nun das *Ordnungs- und Selektionskonzept „Lernen“* eine zentrale Rolle – ich hatte dies unterwegs in den Kategorien systemischer Rationalisierung bereits unter

dem Signum der „Pädagogisierung“ angeleuchtet (s.o.). „Lernen“ ist das universelle Veränderungsmodell, bzw. erbringt universelle Leistungen für universelle Veränderungen. Lernen im Rahmen dieser neuen Betriebsamkeit soll neben der Vermittlung von Kenntnissen im Sinne der Fachschulung zudem beispielsweise: Qualität sichern, Distanz verteilen oder reduzieren, harmonisieren, kompensieren, legitimieren, koordinieren, stören, produktive Turbulenzen verursachen, Subjektivität erschließen, Kreativität erzeugen, Arbeitsfähigkeit herstellen usw. Lernen stattet das Betriebssystem mit *interner Unruhe* aus. Und das erhöht die *selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten* des Betriebssystems. Es besitzt durch Lernen all das auch im Inneren, was zu seiner Umwelt gehört – und dies in einer „reflexionsgestützten“ Variante. Lernen produziert dabei auch jene „Attraktivitäten“, um die im Betrieb konkurriert und gekämpft (oder „gespielt“) wird. Der Betrieb als Organisation, die auf Komplexitätserzeugung angelegt ist, schafft sich durch die Form des Lernens die Möglichkeit, sich selbst mit Komplexität zu versorgen - aber das unter die Kontrolle betrieblicher Entscheidungen zu stellen. Andererseits braucht der Betrieb auch *Komplexitätsreduzierungsleistungen*. Und auch diese werden durch die Form des Lernens im Betrieb erbracht. In ihr *treffen sich (in höchst attraktiver Weise) Komplexitätserzeugung und Komplexitätsreduzierung*, denn die erzeugte Komplexität wird in Lernprozessen gleichzeitig zur Handhabbarkeit für personale (MitarbeiterInnen) und soziale Systeme (Teams, Projekte) sowie die Organisationsstruktur weiterbearbeitet.

„Lernen“ als Form ist damit das zentrale Rationalisierungsmedium: ein „Kommunikationsmedium“ ähnlich dem Geld, der Macht, der Wahrheit und dem Recht. Das Kommunikationsmedium „Bildung“ (Orthey 1999) stellt in seiner Formgebung „Lernen“ Selektionsofferten bereit und motiviert zu ihrer Annahme, macht unentscheidbare Situationen mit einem Überangebot von Möglichkeiten handhabbar, indem sie in eine *zweiwertige binäre Logik* überführt werden (Di Fabio 1991, S. 206): „Wissen/Nichtwissen“ heißt der Code, bzw. mit Blick auf die Handlung „Können/Nicht-Können“. Deshalb ist die Form des Lernens für betriebliche Rationalisierungsprozesse so interessant. Alles kann bei „Lernen“ mitgedacht werden und wird vom hart umkämpften Markt der externen Bildungsanbieter auch geliefert. Und dieses „alles“ wird in einen Code überführt, der *die implizite Komplexität des Themas oder des Problems der Rationalisierung des Betriebes zugänglich macht*. Lernen rationalisiert die neue Betriebsamkeit. Lernen schafft via Reflexion neue Faktizitäten. Lernen ermöglicht, unterstützt das Modernisierungsvibrieren. Und macht die Folgen bearbeitbar. Damit neue Faktizitäten anschlussfähig werden. Und weiter geht's ...



### 1.3. Spiele und Kultur im Unternehmen: Was wird hier eigentlich gespielt?<sup>88</sup>

#### Struktur

##### 1.3.1. Spiele

##### 1.3.2. Unternehmenskulturen

In diesem kurzen Text soll die betriebliche Dynamik, die zuvor mit einer Rationalisierungsperspektive beobachtet wurde, mit zwei ebenfalls relevanten Kategorien angeleuchtet werden: die des „Spiels“ und die der „Kultur“. Dies dient der Erweiterung des Blickes insbesondere auf diejenigen Bereiche, mit denen sich Rationalisierungsstrategien schwer tun. Zudem eröffnen beide Themen auch Perspektiven im Hinblick auf „lernende Systeme“ – vor allem auf der Ebene mikropolitischer Kommunikation (Spiele) und auf der Ebene der Steuerungsstrategien des Systems auf der Makroebene (Unternehmenskultur).

#### 1.3.1. Spiele

„Unter einem „Spiel“ ist hier nicht etwas zu verstehen, was im Gegensatz zum „Ernst“ des Lebens steht. Sondern unter einem Spiel ist eine Situation zu verstehen, die die Voraussetzungen und Grenzen eines Tuns in das Tun wieder einführt, ohne dass die Voraussetzungen und Grenzen damit unterlaufen und unterschritten werden würden. Sie werden verfügbar, und das heißt beobachtbar.“ (Baecker 1998, S. 69)

Viele Beobachtungen zeigen, dass in Unternehmen nicht nur gearbeitet, sondern – nicht nur, aber auch im Sinne Dirk Baeckers – „gespielt“ wird: dort eine Gruppe Arbeiter beim Kartenspiel, die Lottogemeinschaft der Abteilung und nicht zu vergessen diejenigen, die verschämt und begeistert ihren PC mit neuen Computerspielen bestücken und damit dann intensiv beschäftigt sind. Zudem gibt es natürlich noch Spiele bei Betriebsfeiern, erotische Flirt-Spiele oder gegenseitige Verulkungen. Aber es gibt auch andere Spiele in der Organisation zu beobachten. Neuberger (1988, S. 55) nennt einige beim Namen: „Heldenverehrung, „Vater - Lieblingskind -Schwarzes Schaf“, „Männchen – Weibchen“,

---

<sup>88</sup> Zur Entwicklung dieses Kapitels wurden Teile aus Orthey (1999, CD-ROM: Unternehmenskultur.doc) hinzugezogen und weiterentwickelt.

„Der betrogene Betrüger“, „Wer gibt zuerst nach?“, „Hab' ich Dich endlich Du Schweinehund“, „Dir werd ich's zeigen!“

Unternehmen sind – nach Dirk Baecker - „Gemischtwarenläden“. Und: „Ein echter Gemischtwarenladen lebt vom Durcheinander.“ (Baecker 1994, S. 11) Dieses Durcheinander ist die *unternehmensinterne Verarbeitung äußerer Turbulenzen*, des Chaos, das in der Umwelt des Unternehmens herrscht und das im Unternehmen verarbeitet wird. Es ist das Durcheinander, das Modernisierungsprozesse erzeugen und das selbst wieder Modernisierungsprozesse erzwingt. Formell und auch traditionell wird die Turbulenz, das Chaos, durch Organisation, also durch Regelungen bearbeitet, die prozess- oder strukturwirksam werden. Informell differenzieren sich sehr spezielle „Spiel“-Arten der Komplexitätsverarbeitung aus. Es wird Wirbel inszeniert, intrigiert, getuschelt, verzögert, verloren, vergessen, übergangen, es gibt Seilschaften, die andere hüpfen lassen, Betonköpfe, die andere zerschellen lassen, es werden Fallen gestellt und Bananenschalen liegengelassen, es wird mit dem Messer in der Hand Mitleid geheuchelt usw. Mikropolitisch an der Wahrung ihrer eigenen Interessen orientiert, spielen die Akteure auf dem betrieblichen Spielfeld, und auch diejenigen, die dort gerade spielfrei haben, werden zu (zum Teil: unfreiwilligen) Mitspielern, weil ihnen in der Inszenierung eine Funktion für einen bestimmten Spielzug zgedacht wurde.

Das, was dort dann beobachtet werden kann, ist mehr turbulenter mikropolitisch hinterlegter Tumult als kindliches Spiel. Es wird um etwas „gekämpft“, dabei wird etwas dargestellt, die Darstellung wird gezielt unterlaufen, es gibt offene und verdeckte Strategien, offene und strategisch eingefärbte Kommunikationen, es gibt Spielmacher, Spielzüge, Mitspieler und Nicht-Mitspieler, Spielverderber, bestimmte Spielregeln und immer wieder neue kreative neue Spielideen. Insofern ist „Spiel“ eine geeignete Metapher, um das turbulente kommunikative Geschehen im Unternehmen zu beschreiben.<sup>89</sup> „Die Organisation ist insgesamt ein kommunikatives Spiel, das sich auf vielfältige Weise aufrecht erhält und in dem jeder Einzelne zwar keine Schachfigur ist, aber doch eine Figur, deren ganz motivierte Subtilität und auf ganz andere Dinge zielendes Raffinement bei der Aufrechterhaltung der Autopoiesis der Organisation unverzichtbar ist.“ (Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 110) Aber auch die System-Umwelt-Beziehungen des Unternehmens können entsprechend

---

<sup>89</sup> Vgl. hierzu auch den „Klassiker“ von Crozier/Friedberg (1993), die (erstmalig 1979) die Kategorie des „Spiels“ – als grundlegendes Instrument kollektiven Handelns – in der soziologisch geprägten Organisationsforschung in Anschlag bringen,

beobachtet werden: es können ökonomische Marktspiele beobachtet werden, Spiele mit Konkurrenten, Tarifverhandlungsspiele, „Gesellschafts-Spiele“, Steuer-Spiele, Werbe-Spiele, natürlich für die Shareholder gerne Börsen-Spiele usw.

Seit einiger Zeit bezeichnen sich die Unternehmen – konsequenterweise - selbst als Spieler: sie wollen „global player“ werden. Daran wird eine bedeutungsvolle Eigenart des Spiels deutlich: als „global player“ geht es darum, die vorherrschenden Mechanismen des Wirtschaftens und Arbeitens zu durchbrechen und neue Märkte, neue Regulierungsmechanismen und neue wirkungsvolle Sprachspiele zu erfinden. Der global player „spielt“ mit den Möglichkeiten, die die Welt bietet, er zeigt uns, dass es sie gibt, indem er rund um die Uhr rund um die Welt arbeiten lässt und weltweite Ansprüche für die Produktvermarktung anmeldet. Den Rest überlässt er uns: das Weiterspielen. Etwas abstrakter: Spieler spielen Spielzüge an, die andere annehmen oder ablehnen können – in der Hoffnung, dass dadurch Kommunikationen in Gang kommen, die letztlich zu Handlungen führen, die auf ihn selbst positiv – und das heißt im Falle der global player: durch Zugewinne an Produktivität und Gewinn – zurückschlagen werden. Der Spieler knackt dazu herrschende Routinen und Codes und bietet – meist durch Sprachspiele – neue alternative Optionen an, die dann weitergespielt werden müssen. Und weil das innerhalb der an sich selbst und die eigenen Routinen gebundenen Organisationen ziemlich schwierig ist, holen sich die Unternehmen häufig eine besondere Spezies der Spieler, die für diese Durchbrechungsleistungen – insbesondere in ihrer „systemischen“ Ausprägung - prädestiniert sind: Berater!<sup>90</sup>

„Der Begriff des Spiels, wenn er erst einmal vom Beigeschmack des Spielerischen gereinigt ist, erweist sich als recht gut geeignet, die eigentümliche Verschränkung von Kontrolle und Konsens, von Zwang und Freiheit einzufangen, um die es uns zu tun ist.“ Denn „im Spiel kommen Spiel und Ernst, Vernunft und das andere der Vernunft, Wirklichkeit und Wirklichkeitsflucht, schließlich: Freiheit und Zwang (Spielregeln) auf ganz merkwürdige Weise zusammen: fast wie im Leben“ (Ortmann 1988, S. 21 u. S. 24). Diese Spiele sind ernst! Und sie sind, wie sie sind: mal unfair, asymmetrisch, unbestimmt und multioptional, nicht auf

---

<sup>90</sup> Vgl. zu dem Spiel der Berater Baecker (2003, S. 333ff). Der Berater spielt unter anderem insofern, als dass er sich nicht wie andere Beobachter des Systems (Mitarbeiter, Kunden, Lieferanten usw.) auf eine Struktur festlegen lässt, sondern sich eben dadurch unterscheidet und prominent macht, dass es dies nicht tut.

Zu einer wichtigen und auch interessanten Folgerung im Hinblick auf die hier verfolgte Idee „lernender Systeme“ setzt Dirk Baecker in einer Fußnote an. „Man liegt nicht falsch, wenn man aus dieser Bemerkung schließt, dass ein spielerisches Verhältnis des Systems zu den eigenen Strukturen den Auftrag an den Berater vielfach erübrigen würde; oder umgekehrt, dass der Auftrag an den Berater im wesentlichen darin bestehen kann, dieses spielerische Verhältnis herzustellen.“ (ebd., S. 334)

Die am Ende dieses Textes entwickelte Figur der „verrückten Organisation“ spielt auf diese Selbstbefähigung eines „lernenden Systems“ an.

eine Lösung fixiert, unter Bedingungen unvollständiger Information operierend, persönlich geprägt durch Mitspieler, konstituiert durch Tricks, Täuschungen, Bluff, illusionistisch, verharmlosend, eskalierend usw. Und sie könnten immer auch anders sein! Ihr „Mehrwert“ entsteht aus den Anschlusskommunikationen, den folgenden Spielzügen, die sie in Gang setzen und die zu *Durchbrechungen der organisationalen Routinen und Beschränkungen* führen. Spiele sind hier Spiele der Zirkularität der Autopoiesis des Systems, es sind Spiele ohne fixes Zentrum, ohne vorgegebene Struktur, ohne vorentschiedenen Sinn, ohne eindeutige Identität. Im Spiel stellen sich lediglich immer wieder neu Strukturen ein, es entstehen temporär begrenzte Eindrücke eines Ganzen, es tauchen Identitäten auf, die wieder verschwinden, es entsteht Sinn und er wird bald auch wieder flüchtig. (Baecker 2003, S. 333) Es gibt vielerlei Spiele innerhalb des Gemischtwarenladens Unternehmen: Spiele, bei denen es um die *Sache* geht (z.B. ein Produkt, einen Arbeitsschritt für dieses Produkt, einen Einkaufspreis, eine Strukturveränderung), Spiele bei denen es um *einzelne MitarbeiterInnen und um soziale Beziehungen* geht (z.B. um eine Versetzung, eine Förderung, ein Arbeitsteam, eine Intrige) und Spiele, in denen es um die *Zeitdimension* geht (z.B. um Arbeitszeit, um Produktzyklen, um Entwicklungs-, Transportzeiten oder um Kommunikationszeiten). Trotz dieser turbulenten, oft auch mehrdimensionalen Vielfalt unterschiedlicher Spiele, geht es dem „Laden“ auch darum, als *Einheit* beobachtet zu werden. Das begründet einheitsstiftende Interventionen, u.a. um die unterschiedlichen verschiedenen Spiele im Unternehmen zu integrieren. Es geht darum, dass der *Laden als spezifisches, als unverwechselbares, besonderes Unternehmen* beobachtet wird. Dazu werden Integrationsinstrumente mit Universalitätscharakter benötigt: *Meta-Spiele*. Solche Meta-Spiele sind „Unternehmenskulturen“. Diese sind Sprachspiele mit *Integrationswert für die unterschiedlichen Spiele* im „Gemischtwarenladen“.

Bezogen auf das Thema dieser Untersuchung – Lernen – ist abschließend zur Erörterung dieser von Spielen geprägten Dynamik festzustellen, dass die mikropolitisch motivierten Spiele<sup>91</sup> oft die Funktion haben, einen großen persönlichen Nutzen mit minimalem Aufwand zu erzielen und dafür möglichst wenig Verantwortung zu übernehmen bzw. die Verantwortlichkeit zu vertuschen. Solche Spiele stellen gleichwie *defensive Routinen* dar – und *verhindern damit Lernen*.<sup>92</sup> Ein „lernendes System“ hätte insofern Routinen einzurichten,

---

<sup>91</sup> Vgl. zum Thema „Mikropolitik“ die Beiträge bei Küpper/Ortmann (1988) sowie Neuberger (1995).

<sup>92</sup> Vgl. dazu die Überlegungen von Helmut Brentel (2003) im Rahmen eines „Forschungsdesigns für lernende Unternehmen“, das zentrale an mikropolitischer Analyse ausgerichtet ist. Hier wird bezogen auf den Spielbegriff

die solche defensiven Routinen erforschen. Es hätte sich reflexiv um diejenigen Spiele zu kümmern, die Veränderungen via Lernen verhindern können (oder gar: wollen), weil sie Veränderungen und Lernen unterlaufen. In lernenden Systemen würde zudem auch auf den organisationalen Mehrwert der „harmlosen“ kommunikativen Spielarten reflektiert, der ja beispielsweise darin bestehen kann, dass in Spiele umgeleitete und in Spielen aufgehobene Themen die Organisationsdimension des Systems entlasten, indem sie dort gar nicht mehr adressiert werden, weil sie einstweilen „ausgespielt“ wurden.

### 1.3.2. Unternehmenskulturen

Den „Unternehmenskulturen“ geht es um die *Kultur* des Unternehmens, um eine „Sinnfestlegung (Reduktion), die es ermöglicht, in themenbezogener Kommunikation passende und nichtpassende Beiträge oder auch korrekten bzw. inkorrekten Themengebrauch zu unterscheiden“, meint Niklas Luhmann (1993a, S. 224). „Kultur“ bezeichnet damit einen gemeinsamen „Themenvorrat“ an Sinn, der eine besondere Form der Rationalisierung erschließt, die auf die Beobachtung einer Innen-Außen-Differenz, der Zugehörigkeit zum System und der Regelung ihrer innerorganisatorischen Folgen (Kommunikationen) angelegt ist.

Letztlich ist Kultur alles, „was der Entfaltung von Paradoxien dient, auf die ein Beobachter stößt, wenn er nach der Einheit der Unterscheidung fragt, die er benutzt, - .... Entfaltung der Paradoxie heißt: Wiedereinführung von Identitäten, die ein weiteres Operieren ermöglichen.“ (Luhmann 1992b, S. 200)

Kultur bestimmt die „kognitiven Bereiche seiner Angehörigen“, „indem es den Bereich ihrer möglichen Interaktionsgeschichten definiert“, meint Schmidt (Maturana 1985, S. 7). Kultur hat also über diese Kognitionen etwas mit den psychischen Systemen und ihren „Subjekt“-Konstruktionen zu tun. *Kultur vermittelt zwischen personalen und sozialen Systemen, sie rationalisiert ihre Beziehung sinn-voll.* Sie stellt *Einheit aus der Differenz* her. Kultur ist bezüglich der Kommunikationen in Systemen ein *Zusatz-Sinn-Geber*, indem sie *Semantiken* für diese Kommunikationen zur Verfügung stellt.

Unternehmenskultur kann als ein auf *Selbstreferenz des Unternehmens hin konzipiertes Konstrukt* verstanden werden. In diesem Konstrukt werden allerlei Beobachtungen des Unternehmens selbst und der Ereignisse seiner Umwelt (Personal, Märkte, Technologien,

---

von Argyris und Schön ausgegangen, die im englischen Originaltext der „Lernenden Organisation“ (Argyris/Schön 1999) folgende Sichtweise vertreten: „Games may be defined as schemes and procedures designed to achieve the purpose of maximizing lifetime income und minimizing the probability of being held responsible for major errors.“ (Argyris/Schön 1978, S. 182, zitiert nach Brentel 2003, S. 57)

Rechtsregeln, Kreditkonditionen, etc.) in Informationen für das eigene Operieren übersetzt. Damit besteht eine Grundlage sich kontinuierlich selbst zu reproduzieren. „Das System entwickelt ein eigenes Gedächtnis und eine eigene Geschichte. Beides ist hauptsächlich in den schriftlichen, „aktenförmigen“ Entscheidungsprozessen und in den zugrundeliegenden Regeln des Unternehmens festgehalten, aber auch in den Selbstbeschreibungen in Form von Mythen, Gründungs- und Heldengeschichten oder in der gepflegten „corporate identity“ des Systems. In seinen laufenden Entscheidungsprozessen greift das Unternehmen auf diese erinnerte Geschichte zurück - und je mehr und ausschließlicher es dies tut, desto mehr schließt es sich selbstreferentiell von seiner Umwelt ab.“ (Willke 1994, S. 18)

Insofern vermittelt die Unternehmenskultur des Betriebs - neudeutsch gelegentlich als „Corporate Identity“ (CI) auf die Außenrezeption hin getrimmt - als selbstreferentiell konzipiertes Konstrukt den Eindruck der Einheit, der Ganzheit, der Einmaligkeit, der Dauer, der Wirksamkeit und der Beschreibbarkeit (Neuberger 1993). Unternehmenskultur zielt dabei auch auf die *Re-Vergemeinschaftung* ab (Spurk 1990, S. 119), denn sie vermittelt *Sinn für Bindung*, die durch die Entgrenzungserscheinungen anderer bindungsrelevanter Mechanismen (Name, Beruflichkeit, Produktbezug, Standortbezug) verloren gegangen sind. Unternehmenskultur ist der von den Unternehmen zunehmend aktiv gestaltete „Raum“, in dem das Unternehmen *auf sich selbst reflektiert* und in dem die Ergebnisse nicht organisational, sondern in seiner Geschichte, in seiner (Spezial-) Sprache, in Spielen, in Ritualen, in Formen, zu kommunizieren, sich zu geben, sich darzustellen, sich zu verstehen oder auch nicht usw. *konserviert* werden.

Unternehmenskultur ist damit auch der *Sinn-Rahmen* für die vielen Spiele. Sie ist einerseits verbindlich, um zu integrieren und andererseits offen genug, um Unterschiedlichkeit zuzulassen. Sie ordnet ohne zu regeln, indem sie mit Sinn versorgt, von dem man sich aber zugleich auch unterscheiden kann. Damit integriert sie die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter, sie stellt einen Orientierungsrahmen für die sozialen Interaktionen und die Arbeitsformen dar, sie erleichtert Lösungen von Problemen auf unternehmerischer Ebene, vermittelt die Sicherheit gewachsener und evolutionär sich entwickelnder Kultur und legitimiert die fortschreitende und immer häufigere Veränderung. Dabei wirkt sie zugleich als Friedensstifter bei organisationsinternen, intra- und intergruppenspezifischen Unterschiedlichkeiten und Spannungen und beeinflusst die Identitäts- und Motivationsentwicklung der MitarbeiterInnen im Unternehmen (Corsten/Lempert 1992, S.

---

68-77). Aktiv gestaltete Unternehmenskultur ist damit kommunikativ intendierte Pflege und Entwicklung des „Ist-Zustandes“ von Kultur in der Organisation an der *Schnittstelle* „Mitgliedschaft“ des Individuums und Organisation. (Unternehmens-) Kultur, das ist *sinngebende, -reproduzierende und -konservierende Kommunikation*. Dabei kann sie auch als Sprachspiel gefasst werden, und damit als *Intervention auf der Makroebene*, die darauf angelegt ist, den *organisational und strukturell nicht zugänglich zu machenden Sinnrahmen von Zugehörigkeit zu markieren*. Unternehmenskulturentwicklung als Strategie auf der Makroebene des Systems kann damit *Leistungscharakter für Personen, Kommunikationen und Organisation* haben: für Personen in Form von Sinnangeboten für Zugehörigkeit und Bindung, für Kommunikationen als sinnvorbestimmte Selektivität, die determiniert, in welchem Rahmen kommuniziert wird (und auch: was außen vor bleibt) und für die Organisation kann sie u.a. wirksam werden im Sinne der ästhetischen Korrektur der Organisation jenseits von deren „harten“ Strukturen, Verbindlichkeiten und Routinen.

Bezogen auf den Fokus „Lernen“ geht es insofern in einer Organisationsentwicklungsperspektive eines „lernenden Systems“ darum, „Lernen“ als *Sinnbestandteil zur kulturellen Selbstbeschreibung des Systems* zu entwickeln und zu verankern.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Der Aspekt der „Kultur“ wird insofern in den Überlegungen zu den Merkmalen des Lernens von Systemen wieder aufgegriffen. Vgl. dazu das Kapitel „auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (2.3.)



## 1.4. Organisation und Management - zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten<sup>94</sup>

### Struktur

- 1.4.1. Der Laden hat sich verändert.
- 1.4.2. Was tut das Management?
- 1.4.3. Keine Helden mehr? Was macht das Management zum Management?
- 1.4.4. Management und Lernen.

#### Wie wird geführt im lernenden Unternehmen?

„Im lernenden Unternehmen sind Führungskräfte zugleich Forscher, die das Unternehmen zu erkunden suchen; sie sind Unternehmenshermeneuten, die verstehen wollen, und sie sind Gestalter sozialer Prozesse. Insbesondere aber sind sie Lernhelfer, wenn alle das Unternehmen stets aufs neue durchdenken.“ (Burgheim 1996, S. 56)

In diesem Teil des Textes über Betriebe als Systeme, die sich durch Lernen verändern, geht es um das *Management* – also um etwas, das heutzutage gleichsam als Zauberformel wie auch als Karriereperspektive attraktiv ist. „Management“ - das ist die gängige Bezeichnung für Zuschreibungen, die sich auf Steuerungsabsichten oder -hoffnungen bezüglich komplexer Systeme beziehen. In der diesem Text zugrundegelegten Ausgangssystematik beziehen sich die folgenden Ausführungen insofern auf die *Makroebene* – bezogen auf alle drei in lernenden Systeme relevanten Systemarten.

Der Manager ist – wie Barbara Townley (Townley 2003, S. 37) feststellt – ein „zentraler Charakter der Moderne“, ähnlich dem Privatschuldirektor, dem Ingenieur oder dem Forscher im viktorianischen England. „Management“ erscheint dabei als eine generalisierte, abstrakte und kontextunabhängige Form, die offenbar auf jeden Prozess angewendet werden kann – und die zugleich eine breite Akzeptanz freisetzt (ein Phänomen, dass gelegentlich dann umschlägt, wenn dem abstrakten Management konkrete Un-Taten folgen). Eine Vielzahl von Beispielen und Sprachspielen künden diese Managementeuphorien: Beziehungs-, Qualitäts-, Pflege-, Veränderungs-, Wissens-, Zeit-, Konflikt- und was-nicht-alles-Management begegnen uns hier und dort und setzen munter Ordnungs-, Rationalitäts-, Machbarkeitsillusionen und

---

<sup>94</sup> Dieses Kapitel wurde ausgehend von Teilen des Textes „Dressur der Befreiung. Management zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten.“ (Orthey 2000) entwickelt.

Kontrollhoffnungen frei. In diesen Zuschreibungen an Management spiegeln sich einerseits viele Signaturen von Moderne, wie u.a. die Individualisierung (Management als Leistung eines Managers), die Logik der Vernunft und der Rationalitäten, Abstraktion, Selbstreflexion und Kommunikation, der Mythos des Fortschrittes oder die Ästhetisierung (vgl. Orthey 1999, CD-Rom, Moderne.doc). Gleichzeitig ist das Management andererseits auch mit eher als „postmodern“ zu etikettierenden Anhaftungen verbunden, wie z.B. der Tauschqualität des Wissens, der Pluralität als einer zutiefst positiven Vision, dem Beliebigkeitsvorwurf, der Differenzorientierung (vgl. Orthey 1999, CD-Rom, Postmoderne.doc). Ohne diesen Gedanken hier zu vertiefen, lässt sich daraus die Idee ableiten, dass das Management auch die *Funktion einer Übergangskonzeption zwischen modernen Einheitsobsessionen und postmoderner Reflexivität* übernimmt. Management ist an Grenzen nötig, an der Grenze zwischen Moderne und Postmoderne, derjenigen zwischen Faktizität und Reflexivität, an der zwischen (Betriebs-) System und Umwelt, zwischen unterschiedlichen Ereignissen im Verlauf der Systemreproduktion und -entwicklung, zwischen Hierarchiepositionen und -elementen usw. Wenn es um Management gehen soll, dann bedeutet dies unter den derzeit beobachtbaren global entgrenzten Bedingungen, die sich insbesondere in der Form der Unternehmen widerspiegeln, auch: es geht um die Veränderungen *durch* Management (natürlich heißt das Change-Management; vgl. Doppler/Lauterburg 1994), aber es geht auch um die Veränderung *des* Managements selbst. Und wenn es um Veränderungen geht, dann geht's - dem Zeitgeist folgend - schnell auch immer um *Lernen*.

Der Laden hat sich immerhin verändert (1.4.1.)! Da drängt sich schnell die Frage auf: Was tut das Management? (1.4.2.) Es macht mit, aber anders als es die traditionellen Zuschreibungen vom Management woll(t)en: Keine Helden mehr? (1.4.3.) Berechtigterweise stellt sich angesichts dieser Entheroisierung die Frage: Was macht das Management zum Management? Und was kann frau (noch immer eher selten) und man darüber lernen (1.4.4.).

#### **1.4.1. Der Laden hat sich verändert.**

Die Unternehmen entgrenzen sich bei laufendem Betrieb.<sup>95</sup> Sie werden zeitlich und räumlich globaler und internationaler - kaum ein Tag, der nicht zu neuen größeren weltweiten Zusammenschlüssen oder Vernetzungen genutzt wird. Global player sind gefragt - und sie sind gefürchtet. Lange bewahrte und streng bewachte Besitzstände stehen plötzlich zur Disposition. Denn das Unternehmen gewinnt seine Form, seine Ordnung und Organisation

---

<sup>95</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel zur „neuen Betriebsamkeit“ (1.2.).

durch neue Bezüge. Es wird nicht mehr durch die etablierte Hierarchie von oben nach unten geordnet und organisiert, sondern Form, Ordnung und Organisation werden aus dem *lose gekoppelten Zusammenspiel von Markt-, Konkurrenz- und Kundenorientierung* gewonnen. Nicht, dass es keine Hierarchie mehr gäbe. Nein. Aber es gibt noch etwas anderes, wichtigeres, das die Macht der Hierarchie in der Organisation verändert. Hatte die Hierarchie den Vorteil der Ordnung, gegen die sich jede und jeder leicht abgrenzen konnte, so ist die Vielfalt der Bezüge der neuen Unordentlichkeit im Unternehmen unübersichtlich, widersprüchlich und ambivalent. Das ist irritierend für diejenigen, denen die Ebenendifferenz der Hierarchie Sicherheit gab. Ihre Unternehmens- und Managementwelt gerät ins Trudeln. Die so Verunsicherten blicken nicht mehr durch, und sie bekommen es mit der Angst zu tun. Denn der Laden hat sich verändert. Er entgrenzt sich von der lange gewachsenen Vorstellung eines Unternehmens als klar hierarchisch strukturierte Organisation hin zur *fließenden Struktur in einem lose gekoppelten Netzwerk* teilautonomer Elemente.

Ein solch entgrenztes Unternehmen ist nicht mehr räumlich, strukturell und personell als relativ dauerhaftes System und als stabile Organisation zu identifizieren, sondern die Grenzen des traditionellen Unternehmens werden in den neuen virtuellen Betriebsformen in globaler Dimension aufgelöst. Das Unternehmen muss als *zeitlich disponible und höchst flexibel konstruierte Form des Betriebs* neu gedacht werden. Der „Laden“ *wird im virtuellen Unternehmen zur Konstruktion.*

Auch auf der Innenseite der „Form des Unternehmens“ (Baecker 1993) hat sich einiges getan, insbesondere bezogen auf die Betriebs- und Arbeitsformen. In der Kurzformel heißt dies: *Von Taylor über Ford zu „lean“*. „Lean Production“ meint die konsequente und beständige Reduzierung der Input-Faktoren der Produktion (z.B. Personal, Produktionsfläche, Entwicklungszeiten, Werkzeuginvestitionen, Lagerhaltung) und die Optimierung der Fertigungsstrukturen, z.B. durch Gruppenarbeit oder Verantwortungs- und Aufgabenzuwachs der MitarbeiterInnen. Ziel ist die Produktivitätssteigerung durch ein besseres Ausnützen der zur Verfügung stehenden Ressourcen der Menschen, der Produktionsmittel, der räumlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen. Die schlanke Perspektive ist die porenlose Produktion in der atmenden Fabrik. Doch Vorsicht: bei Konditionsschwäche schließen sich die Poren, es droht Atemnot oder im schlimmsten Falle kollabierend der Atemstillstand!

Konsequenterweise wurde von der schlanken Lean-Idee generalisierend das „Lean-Management“ abgeleitet. Es dient seither zur Bezeichnung konsequenter und (be-) ständiger Optimierung der Leistungsfähigkeit des Unternehmens in ganzheitlich-systemischer Perspektive. Lean Management, so scheint es bisweilen, wird als das umfassendste Erfolgsrezept seit der Vertreibung aus dem Paradies gehandelt. „Lean“ ist dabei ein schlankes Etikett für Vielerlei. Es bezeichnet und integriert allerlei Ideen, Methoden, Strategien und Maßnahmen, die sich irgendwie von traditionellen tayloristischen und fordistischen Formen unterscheiden (sollen). Dabei sind die Grundlagen des Lean-Management durchaus mit traditionellen „beruflichen“ Konzepten vergleichbar: Gruppenorganisation wie in den Zünften, Jobrotation wie bei den umtriebigen Wandergesellen, Qualität als Selbstverständlichkeit wie im Handwerksmodell, Kundennähe wie im verehrten Meister-Kunden Verhältnis usw. Viel Altes also seit der Vertreibung aus dem Paradies, heute jedoch integriert mit einer, im Gegensatz zur tayloristischen Zerlegung und Zergliederung des Arbeits- und Produktionsprozesses ganzheitlichen, systemischen Sicht auf Arbeits- und Betriebsformen.

Das global entgrenzte und verschlankte Unternehmen ist ein Laden, in dem alles geht, manchmal aber auch nichts mehr. So ist das bei Schlankheitskuren eben. Sie täuschen mit einem ambivalenten Reiz. Schönheit durch Entzug. Manchmal machen sie auch krank.

Diese hier holzschnittartig und vereinfachend als Reprise des Abschnittes über „systemische Rationalisierung“ (1.2.) illustrierten Dynamiken korrespondieren mit einem *veränderten Verständnis der Organisation*.

„Organisation“ wird in diesem Text in einem systemtheoretisch geerdeten Verständnis als eine auf *Entscheidungen abstellende, besondere Form von Kommunikation* in sozialen Systemen verstanden. Dirk Baecker (2003, S. 153) formuliert dies mit Bezug auf Niklas Luhmann als „ein operatives Netzwerk der Kommunikation von Entscheidungen“. Dieses Kommunikationsnetzwerk ist es denn auch, das seinerseits für die Aufrechterhaltung und das Weiterbestehen derjenigen Prämissen steht, „unter denen die Entscheidungen kommuniziert werden können“ (ebd.). In einer Organisation wird insofern kommunikativ nach solchen Problemen gesucht, die zu denjenigen Lösungen und Entscheidungen passen, die sie konserviert in Strukturen, Routinen und Verfahren vorhält. Die Organisation unterliegt damit einer selbstbezügliche Reproduktionsdynamik, die sich mit Bezug auf sich selbst fortschreibt. Der „Witz der Organisation“ besteht in der *Doppelbewegung von Eingrenzung und Wiedereinbettung*. Einerseits grenzt sich die Organisation aus ihrer Umwelt aus, um unterschieden werden zu können. Andererseits projiziert die Organisation ihre eigenen Charakteristika auf diejenigen Absichten und Ziele, die sie in der Umwelt verfolgt (ebd., S. 141f). „Erfunden“ wird diese Form der Kommunikation von sozialen Systemen, um bestimmte Inputs (Ressourcen) mittels der entstehenden

Organisation (Throughput) zu solchen Outputs (Dienstleistungen, Produkte) verarbeiten zu können, die von der relevanten Umwelt des Systems als brauchbar akzeptiert werden (Wimmer 2004, S. 33). Im klassischen Sinne ist eine solche Organisation eine Einheit, die durch Grenzen beschrieben wird, die nach innen durch eine normalerweise stabile Struktur bestimmt ist und nach außen einen bestimmten Zweck verfolgt (Weißkopf 2003).<sup>96</sup>

War die Organisationsstruktur eines Unternehmens „traditionell“ ein Geflecht aus Regelwerken für allerlei Zwecke, so ist heutzutage die Organisation eine Form jenseits der Strukturen, die antritt, um diejenige Komplexität zu bewältigen, die die Organisation der Regelwerke hervorgebracht hat. Für diese Form der Organisation sind Konzepte wie Selbstorganisation, Kreativität, Emotionalität, Intelligenz, Kultur und natürlich „Lernen“ von Bedeutung. „Wenn sich nur Triviales, Wiederholbares strukturieren, regeln lässt, das Triviale aber zum Sonderfall in einer nicht-trivialen Welt wird, muss die Struktur zwangsläufig an Bedeutung verlieren, und übrig bleibt ihr Supplement, das jetzt im Mittelpunkt steht.“ (Kornberger 2003, S. 116)

Dadurch wird die Organisation „mit sich selbst bekannt gemacht“ und stellt im Zuge dieses von Dirk Baecker als „Revolution“ qualifizierten Geschehens von Bürokratie und Fließband um auf „ein offenes Netzwerk von Information, Kommunikation und Produktion“ (Baecker 2003, S. 18).

#### 1.4.2. Was tut das Management?

Es spielt mit. Aber das Spiel hat sich verändert. Seit die St. Gallener Managementlehre das systemtheoretische Denken in ihrem systemischen Managementansatz (Götz 1997, S. 44ff) für die Unternehmen zugänglich gemacht hat, seit das Management angefangen hat ganzheitlich oder vernetzt zu denken (Gomez/Probst 1987), seit in diesem Zusammenhang die Selbstorganisation immer weiter entdeckt wurde und wird (Probst 1987), seither wird immer öfter anders gespielt. Das *Problem wird zur Lösung* deklariert. Auf Komplexität wird mit Komplexität reagiert. Konkret wird das beispielsweise an solchen Ansätzen sichtbar, die explizit auf die Produktivität von Vielfalt setzen. Wir finden dies heutzutage unter dem

---

<sup>96</sup> Vgl. dazu Schreyögg (1998). Für ihn werden Organisationen im „klassischen“ Sinne durch drei Organisationsmerkmale definiert: eine spezifische Zweck- und Zielorientierung, geregelte Arbeitsteilung sowie beständige Grenzen/Mitgliedschaft. Eine differenzierte Demontage eines solchen Organisationsbegriffes findet sich bei Friedberg (1995, S. 17ff).

Ich nutze in diesem Text ein systemtheoretisch inspiriertes Organisationsverständnis (vgl. dazu den Abschnitt über „Begriffe und Grundlagen“ 3.1.1. anfangs des dritten Teils) und weise darauf hin, dass es eine sehr differenzierte Theorielandschaft zu diesem Thema gibt. Ich verweise hier nur auf die „Bilder der Organisation“ (Morgan 1997). Gareth Morgan geht in seinem kreativen Überblick zur Organisationstheorie von der These aus, dass unsere Deutungen und unser Verstehen von Organisationen und Organisationsvorgängen auf Metaphern beruht. Er untersucht folgende Metaphern im Hinblick auf ein differenziertes Verständnis von Organisationen: Maschine, Organismus, Gehirn, Kultur, politisches System, Fluss und Wandel, Machtinstrument. Dieser Zugang birgt den Charme, die Organisation in ihrer Vielfalt und Kreativität mit vielfältigen und kreativen Formen abbilden zu können – und dadurch auch zu neuen Ansätzen zur Bearbeitung organisationaler Probleme kommen zu können.

Schlagwort „diversity“ in vielen Unternehmen vor. Das Ziel für das Programm „Pro-Di“ – also: „für Verschiedenheit“ – in einem Großunternehmen lautet:

„Vielfalt setzt Kreativität frei

Diversity bringt die unterschiedlichen Potenziale zusammen, die Menschen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer nationalen Herkunft, ihrer Kultur, Religion und Hautfarbe in sich tragen. Wir müssen die Vielfalt fördern, denn sie verbreitert die Basis für Kreativität und Innovation und damit zugleich unsere Wettbewerbsfähigkeit. Die Erfolgsfaktoren unseres Unternehmens sind die maximale Aktivierung der Talente und Potenziale der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.“

Die Erzeugung von Komplexität zur Bewältigung zukünftiger Komplexität zielt darauf ab, angesichts der zugänglich gewordenen Vielfalt andere – und so die Annahme und wohl auch Hoffnung: angemessenere – Selektionsentscheidungen zur Optimierung der Überlebensfähigkeit des organisationalen Systems wahrscheinlicher zu machen. Management-Interventionen können damit auch gezielt *irritierende Resonanzen* im Blick haben. „Intelligentes“ Management zeichnet sich insofern auch dadurch aus, dass es diejenige Beunruhigung an den Tag legt, „die die Organisation nicht nötig zu haben glaubt“. Der Manager „bleibt nicht ruhig und gelassen, sondern produziert schon jetzt die Störungen, die für morgen zu erwarten sind, damit die Organisation rechtzeitig lernt, darauf zu reagieren.“ (Baecker, in Baecker/Kluge 2003, S. 74) Management-Aktivitäten und Interventionen sind insofern für die auf Selbststabilisierung angelegte Organisation diejenige *Zumutung*, die dafür sorgt, sie derart in Instabilität zu versetzen, dass sie darauf notwendigerweise mit einer anderen Form der Organisation reagieren muss, die eine neue Stabilisierung zulässt. Manager und Führungskräfte sind insofern diejenigen Funktionen und Institutionen, die in einem selbststeuernden sozialen System für die Selbstirritation zuständig sind – und dies hat übrigens strukturelle Ähnlichkeiten mit der Initiierung von Lernprozessen.<sup>97</sup> Sie nehmen insofern perturbierenden Einfluss auf die mit dem betrieblichen System umfassten Systemarten,

- als dass *Personen* zur Veränderung ihrer Wirklichkeitsdeutungen und –konstruktionen angeregt werden und dadurch auch zu Verhaltensänderungen,
- dass andere *Interaktionen* in den Kommunikationssystemen des Betriebes möglich werden

---

<sup>97</sup> Vgl. hierzu ausführlich das Kapitel „Irritationslernen“ (3.7.)

- und dass die *Organisation* sich anders sehen und organisieren muss, als sie das aus ihrer Eigenlogik heraus tun würde.

Manager und Führungskräfte agieren, wie das der Management-Starautor Reinhard K. Sprenger auf den sprachlichen Punkt bringt, insofern als „Störungskräfte“, die dafür zuständig sind, die Mitarbeiter bei der Arbeit zu stören. Sprenger fordert Führungskräfte auf, folgendes zu bedenken: „Als Führungskräfte müssen sie die Wirklichkeitskonstruktionen Ihres Mitarbeiters grundsätzlich irritieren, wie immer sie auch aussieht – auch wenn Sie persönlich ihr zustimmen. Sie müssen sie stören, mit einer Alternative versorgen, damit er wieder wählen kann, sich entscheiden muss, und aus genau dieser Entschiedenheit Kraft und Engagement schöpft.“ (<http://www.changex.de-a00081>, Online-Debatte: Führung neu denken. 13.09.2004)

Dies – also die Aktivierung von Vielfalt und Komplexität durch Irritation - bedeutet einerseits, dass etwas getan wird (das ist wichtig für das Management und seine Legitimation), andererseits bedeutet es die *Ausstattung des Systems mit Selbstorganisationsanreizen, -zwängen und -ressourcen*. Das Management muss nicht mehr länger das System organisieren, sondern die quasi paradoxe Frage beantworten, wie ein System organisiert werden muss, damit es sich selbst organisiert? Konsequenterweise organisiert es die posttayloristischen Arbeits- und Betriebsformen hin zur Selbstorganisationsfähigkeit (Probst 1987). Es kümmert sich um die Systemgestaltung, arrangiert Möglichkeiten zur Selbstregulation von Schwankungen und Störungen. Es betreibt Kontextsteuerung und reguliert die Grenzen des Systemgeschehens. Es macht ordentlich Unordnung (Orthey 1998a) und vertraut darauf, dass auch aus gleichgewichtsfernen Zuständen dissipativer Strukturen neue Ordnung hervorgeht (Prigogine 1990). Dazu wird das System so organisiert, dass es sich selbst strukturell und prozessual weiterorganisieren kann. Es werden dann vom Management z.B. Teams, Arbeits- oder Projektgruppen im Zusammenhang einer verschlankten Hierarchie etabliert oder es werden virtuelle Unternehmen geschaffen bzw. immer häufiger: simuliert. Es wird *Selbstorganisationsfähigkeit organisiert*. Die Gruppen und Teams im Unternehmen organisieren dann notwendigerweise permanent ihre eigene Komplexität und stellen Anschlussfähigkeit her. Und dies machen alle.<sup>98</sup> Das System funktioniert - und der Schein trägt. Management - und das ist ja auch eine Form von Herrschaft - wird zur *Herrschaft mit*

---

<sup>98</sup> Kein Wunder, denn dies entspricht dem auch von Dirk Baecker (2003, S. 18) diagnostizierten Aufschwung sogenannter Managementphilosophien, die nicht mehr an Hierarchie, sondern am Leitbild des Teams orientiert sind.

*Mitteln des Nicht-Beherrschbaren.* Per Order der Mufti läuft nichts mehr. Vorbei ist es mit den traditionellen patriarchalischen und heroischen „Managermythen“ (Geißler 1993b).

Geherrscht wird mit Mitteln und Formen, die nicht unmittelbar *direkt* beherrscht werden können, beispielsweise mit einem jederzeit veränderbaren Geflecht unterschiedlicher Typen der Organisation von Arbeit in teilautonomen Arbeitsgruppen, in projektbezogenen Teams, ausgelagerten Funktionseinheiten und mit selbstständigen Subunternehmern bzw. Scharen sogenannter „freier Mitarbeiter“, die temporär begrenzt den Laden am Laufen halten. Es kann aber *mit* diesen Mitteln und Formen geherrscht werden, indem sie *flexibel und kurzfristig koordiniert* werden. Unternehmen werden so binnen kürzerer Zeit vom Management „komponierbar“ - zunehmend häufiger auch virtuell. Das Management schafft sich Flexibilisierungsmodelle (also: Strukturen und Prozesse zur Nutzung von Mitteln und Formen), die eine *dynamisierte Formgebung des Unternehmens* zulassen. Diese wird nicht von bürokratischen, demokratischen oder gewerkschaftlichen Strukturen „behindert“, weil sie mit diesen gar nicht gekoppelt sind. Dies erlaubt eine *Verkürzung der Veränderungszyklen*, weil die organisationsinternen, die großen und trägen, die zeitintensiven Strukturen und Prozesse nicht mehr existieren bzw. vom Management nicht mehr angesteuert werden.

Diese schöne Welt ist auch eine *vollends disponible Welt*. Es ist ein Sieg gelungener systemischer Rationalisierung, eine Welt, in der die Idee des „Subjektes“ sich zugunsten einer Idee des allzeit disponiblen und flexiblen Individuums auflöst. Dies ist eine Welt, in der das ehemals zur Aufklärung angetretene „Subjekt“ sich für seine Entspezifizierung und Flexibilisierung bedankt, weil unter dem Signum der Rationalisierung seine Subjektivität einen nie dagewesenen Stellen- und Marktwert erhält. Es ist auch eine Welt virtueller Unternehmen, die dies ermöglichen und dabei zugleich Zweifel mitliefern, ob es sich um eine Ermöglichung dieser Chancen, Zwänge und Gefahren handelt oder vielleicht nur um ihre Simulation. Auch die sogenannte Wirklichkeit wird disponibel. Diese Welt oszilliert in einem „Modernisierungsvibrieren“ zwischen Moderne und postmodernen Distanzierungen, zwischen Faktizitäten und Reflexivitäten (Orthey 1999). Es ist eine Welt, die unterschiedliche Formen annimmt und die darauf auch reflexiv reagiert. Und es ist auch eine Welt mit mehr Macht für diejenigen, die an den Hebeln der (betrieblichen) Rationalisierung spielen - für das Management. Dessen Mythen verändern sich mit diesen Formen der Rationalisierung und der Unternehmen. Heldenmythen sind nicht mehr angebracht, auch das Management wird - Opfer seiner selbst - disponibel und flexibel, nicht standardisierbar eben, mal so, mal so, und damit auch kaum mehr kalkulierbar. „Change Management“ (Doppler/Lauterburg 1994), radikal

und doppelsinnig heißt: auch das Management wird Gegenstand seiner Disponibilitäts- und Veränderungsabsichten, es taucht unter seinen eigenen Gegenständen wieder auf.

Management unter solchen Bedingungen wird heute leicht zur „Sisyphosarbeit“ (Kühl 2002). Es ist immer was zu tun an allen Ecken und Enden – und ein Ende ist nicht abzusehen. Es ist auch nicht möglich durch Management eine dauerhaft perfekte Organisation zu gestalten – angesichts der Dynamiken innerhalb und außerhalb der Organisation. Und eine solche Organisation kann auch nicht im Sinne des Managements sein, denn sie entzöge ihm die Arbeit und Existenzberechtigung. „Vielleicht besteht“, so Stefan Kühl (Kühl 2002, S. 250), „in dem permanenten Streben nach dem Unmöglichen einer optimalen Organisationsstruktur gerade die Funktion des Managements“. Immerhin bedeutet das dort, wo überall die Arbeit zur Neige geht und Arbeitsplätze erfolgreich wegrationalisiert werden, dass sich die Manager darauf verlassen können, „dass die Organisation sie immer wieder mit neuen Widersprüchen, Nebenfolgen und Paradoxien überrascht und beschäftigt“ (ebd.). Eine dieser Paradoxien, die die Organisation eingerichtet hat, ist die Hierarchie, die Ebenen miteinander verbindet, indem sie sie unterscheidet. Manager braucht es insofern bei jedem Ebenenbruch, damit diese Ebenen miteinander verbunden werden, so dass der Manager sie anschließend wieder auseinanderhalten kann und muss. „Der Manager ist der Parasit, der die Paradoxie bewältigt und sicherstellt zugleich, also mit einer Paradoxie auf eine Paradoxie antwortet.“ Dadurch, „dass jede Koordination eine neue Schnittstelle zwischen dem, was koordiniert werden soll und dem, wodurch es koordiniert wird (wie es eine Person, eine Funktion oder eine Leistung) ist“, multipliziert sich der Bedarf an Management – jedenfalls solange es an diesen Brüchen der Hierarchie ansetzt (Dirk Baecker in Baecker/Kluge 2003, S. 41). Wenn das keine gute Nachricht ist für die Manager.

Diese Manager „agieren auf der Basis der Annahme, dass nichts gleich bleibt oder gleich bleiben wird. Ihre Antwort auf diesen dauernden Wandel sind Offenheit, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität in jeder Hinsicht. Nichts ist ihnen heilig, falls sich eine bessere oder angemessenere Vorgehensweise ergibt“ (Sackmann 1990, S. 303). Das ist Modernisierungsmanagement: es macht einfach immer irgendwie weiter zwischen Faktizität und Reflexivität und *organisiert die Anschlussfähigkeit von Komplexität und Ordnung*, natürlich auch (zuallererst) für sich selbst. Es ist dabei darauf eingestellt, dass trotzdem immer auch *etwas anderes* geschieht und reagiert darauf mit neuen Selektionsentscheidungen. Das Management ist insofern eine nicht standardisierbare ständige *Balancearbeit zwischen Intervention und Folgen der Intervention*. Es ist auch eine Balance zwischen den Faktizitäten und Reflexivitäten im Betrieb. Mal macht es Faktizitäten verfügbar, stellt sie her, macht sie für

den Betrieb beobachtbar, und mal verhält es sich reflexiv bezüglich dieser Faktizitäten. Das Management balanciert die unregelmäßigen Schwingungen des Modernisierungsvibrierens zwischen Stabilität und Veränderung. Mit dieser Balancearbeit und der ihr impliziten Selektionsleistung ist das Management alleine überfordert, insbesondere im Selbstbezug. Es kennt auch die eigenen blinden Flecke nicht. Es verfügt über zu viele Informationen und zu viele Möglichkeiten, wenn fast alles im Rationalisierungsspiel anschlussfähig wird. Insofern wird verstärkt Beratung nachgefragt und zu einer etablierten und institutionalisierten posttayloristischen Arbeitsform des Managements. Diese Beratung wirkt selektiv und liefert den *Sinn der Selektion* gleich mit: der ist die Beratung selbst. Selektionsergebnisse aus Beratungsprozessen werden deshalb sinn-voll beobachtet, weil sie unter Beratung zustande kommen. Das rechtfertigt die Entscheidung und verleiht ihr Sinn. So kann man sich als Arbeitsform eines posttayloristischen Managements ein Management vorstellen, das mit externen „Beratungsschatten“ ausgestattet ist - also ein Manager und ein externer „sinnverantwortlicher“ Berater. Das ist übrigens keine ganz neue Idee: schon John Franklin, Kapitän in Sten Nadolnys Roman „Die Entdeckung der Langsamkeit“ hatte dies gewusst: „An der Spitze müssen zwei Menschen stehen, nicht einer und nicht drei. Zwei. Einer von ihnen muss die Geschäfte führen und mit der Ungeduld der Fragen, Bitten und Drohungen der Regierten Schritt halten. (...) Der andere hat Ruhe und Abstand, er kann an den entscheidenden Stellen nein sagen. Denn er kümmert sich nicht um das Eilige, sondern schaut einzelnes lange an, erkennt Dauer und Geschwindigkeit allen Geschehens und setzt sich keine Fristen, sondern macht es sich schwer.“ (Nadolny 1983, S. 272) Heutzutage wird diese wichtige Leistung des Managements über Formen der Beratung arrangiert. Die Coaching-Euphorie in den Betrieben ist ein Vorzeichen dieser Arbeitsform des Managements - attraktiv vor allem wegen der Möglichkeit, schnell zwischen den Existenzformen Arbeit und Bildung wechseln zu können.

Da es unter diesen entgrenzten Bedingungen keine allgemeingültigen Standards mehr gibt, müssen diese ständig neu ausgehandelt, vereinbart und dann mit den Aushandlungsergebnissen verglichen werden. Diese ständigen Verhandlungs- und Vergleichsprozesse zeigen die *Etablierung der Reflexivität als Bearbeitungsform* bei laufendem Betrieb an. Diese nimmt nicht nur Bezug auf die Sachebene, sondern auch auf die Ebene sozialer Beziehungen und auch auf die Ebene der beteiligten Einzelpersonen. Dies zeigt beispielsweise die Form der „Vorgesetztenbeurteilung“, bei der Führungskräfte von ihren Mitarbeitern beurteilt werden. Die Ergebnisse werden dann in einem gemeinsamen und moderierten Führungsgespräch ausgewertet. Die Fragen: „Wie vertrauensvoll erleben Sie die

Zusammenarbeit mit Ihrem Vorgesetzten?“ und „Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen?“ zeigen, dass es auch um die *Rationalisierung der Subjektivität der MitarbeiterInnen und um die Rationalisierung von deren Beziehungen* geht. Und das Arrangement sieht vor, dass die MitarbeiterInnen dies selbstbestimmt vorantreiben. Die Rationalisierung überschreitet ihre Grenzen. Sie wird *reflexiv*, bezieht sich auch auf sich selbst, wird zu ihrem eigenen Thema - und notwendigerweise zum Thema aller MitarbeiterInnen. Die Totalrationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt schreitet voran. Was soll sie auch sonst tun?

Management ist damit ein radikal auf Rationalisierung angelegtes Handeln in betrieblichen Organisationen. *Reflexive* Rationalisierung bedeutet dann aber mehr und mehr Versuche, „Verstehen zu verstehen“, also Versuche, aufgrund bestimmter Beobachtungen des Systems und seiner Umwelt, Sinn zugänglich zu machen, so dass veränderungsadäquate Handlungen anschlussfähig werden. Das Management ist in seinen posttayloristischen Arbeitsformen *Sinn-geber zur Rationalisierung des Unternehmens*.

Das führt zu Anschlussfragen. Es sind - ohne Zweifel - Lernfragen.

### **1.4.3.Keine Helden mehr? Was macht das Management zum Management?**

Eine erste Antwort ist einfach: Nur das Management macht sich zum Management. Management ist ein *Produkt von Zuschreibungsprozessen*. Nicht nur, weil hinreichend unklar ist, was harte Arbeit in der Führung von Unternehmen und Mitarbeiterschaft vom „Management“ unterscheidet. Sondern deshalb, weil Management aus der Einführung einer *zusätzlichen Betrachtungsebene* besteht. Arbeit wird zum Management, indem das Management sich beobachtend von der Arbeit distanziert und beginnt, reflexiv mit der Arbeit umzugehen. Management ist *Deutungsarbeit über Arbeit*, reflexive Arbeit oder - systemtheoretisch korrekt - Arbeit zweiter Ordnung. Management macht Sinn (zugänglich). Und dies macht den Sinn des Managements. Es ist ein Zuschreibungs-Sinn. War es gut, war es Management, war es schlecht, dann war es schlechte Arbeit. So wird es gespielt - das Managementsspiel.

In diesem Spiel kann das postheroische vom heroischen Management unterschieden werden (Baecker 1994, Baecker 1998a, S. 69/70). Dies führt zu einer zweiten Antwort.

Das heroische Management brauchte die *Helden*. Diese stilisieren sich charismatisch zur *Lösung der Paradoxie der Hierarchie*. Die Hierarchie ist notwendig, um die Autonomie auf den Ebenen der Hierarchie zu ermöglichen, um den Arbeitskontakten und Interaktionen im

Unternehmen eine Rahmung in Form festgeschriebener Verhaltenserwartungen zu geben. Zumindest ist sie aber für die MitarbeiterInnen notwendig, um den Grad der Autonomie unterscheiden zu können. Sie ist der Prüfstand für die möglichen Freiheiten. Die Hierarchie macht deutlich, gegen wen die Autonomie zu verteidigen ist. Der heroische Manager verdeckt die Widersprüche dieser Paradoxie dadurch, dass er sich in seinem Heldentum zum Paradoxieverberger macht. Er personalisiert die Paradoxie. Das macht sie sympathisch, aber auch unsichtbar. Der Held organisiert von oben so, dass von unten organisiert werden muss. Das ist zwar heldenhaft, aber die meisten Helden wurden ja dadurch zu Helden, dass sie ein tragisches Schicksal ereilte, wenn sie entlarvt wurden.

Manager werden aber auch weiterhin gebraucht. Denn die Abstimmung der Arbeitsschritte der Ausbeutung braucht Management. Und diejenigen, die diese Abstimmung koordinieren, müssen selbst wiederum gemanagt werden. Das gilt insbesondere auch unter posttayloristischen Arbeitsbedingungen, die den Koordinations- und Kommunikationsbedarf eher erhöhen. Der postheroische Manager erkennt, dass das Management auf Steigerung des Managements angelegt ist. Er klärt darüber auf und votiert dafür, Ebenen aus der Hierarchie zu entfernen. Die neuen Formen der Arbeitsorganisation brauchen schnelleren Zugriff nach oben und unten. Also lasst uns die Mitte weglassen! Oder eine Matrixorganisation einrichten.<sup>99</sup> Dann kontrolliert der Manager nicht mehr von oben, sondern ermöglicht ein *Kontrollarrangement aus Hierarchiekontrolle und Außenkontrolle*. Er nutzt Kunden und Markt, indem er zur Selbstkontrolle diesen gegenüber verpflichtet. Dabei arbeitet das postheroische Management mit paradoxen Interventionen. Es hält sich meist heraus. Es schickt damit Vorgesetzte und Mitarbeiter mitten hinein in die Paradoxie. Wollen diese in den heute üblichen Team- und Projektarbeitsformen weiterkommen, sind sie gezwungen, ihre Freiheiten mit ihm abzustimmen. Um der Hierarchie in die Autonomiesphären der Projektteams zu entkommen, müssen sie die Hierarchie voraussetzen und mit ihr verhandeln. Das ist heutzutage ästhetisch gut und oft pädagogisch inszeniert. Die Workshopinflationen und allerlei „tools“ und „soft skills“ zur Strukturierung von Führung und Zusammenarbeit künden davon. Der postheroische Manager ist damit kein Held mehr. Denn er gibt Macht und Kontrolle eher ab und arrangiert sie von anderer Seite. Damit erlangt er sie in anderer Weise wieder zurück. Unter diesen Bedingungen ist es eben ein Zeichen für Macht, sie nicht nötig zu haben. Konkret ist dies daran zu erkennen, wenn traditionell wichtige Managementfunktionen durch andere Instrumente übernommen werden. Heute sind das meist „Visionen“ oder „Unternehmensleitbilder“. Das sind kommunikativ aufwändig gewonnene und gut inszenierte semantische Artefakte, die einerseits verbindlich sind, und die andererseits Kommunikationen, z.B. zur Konkretisierung der ihnen eigenen Abstraktheit notwendig machen. Die

---

<sup>99</sup> Diese Form ist eine besonders raffinierte Erfindung des Managements, denn sie stellt wie kaum eine andere Anschlussnotwendigkeiten für Managementkommunikationen bereit, weil sie permanent Fragen der Zugehörigkeit, der „Zuständigkeit“, der Koordinierung unterschiedlich begründeter Machtansprüche usw. aufwirft.

Sicherheit kommt nicht mehr vom Management, sondern die Orientierung wird aus solchen semantischen Konstruktionen gewonnen. Diese fungieren als *Sprachspiel* im Unternehmen und wirken – im Wittgenstein’schen und Lyotard’schen Sinne - als „soziales Band“. Es muss beispielsweise in der Endmontage für Mobiltelefone verhandelt werden, was es konkret heißt, wenn da im Leitbild steht: „Der Kunde bestimmt unser Handeln.“ Oder: „Unsere Innovationen gestalten die Zukunft.“ Die notwendig werdenden Aushandlungsprozesse nach innen und zur Hierarchie nach außen verlagern die Paradoxie von Autonomie und Abhängigkeit vom Management auf die MitarbeiterInnen. Und wenn dies erfolgreich arrangiert werden kann, dann ist das postheroische Management erfolgreich. Insofern wird das Management auch weniger gewichtig, denn Helden hinterlassen große Leerstellen. Aber zugleich wird für den Unternehmenserfolg nichts für wichtiger eingeschätzt als dieses Management.

„Wenn die Affen den Zoo regieren“ (Kühl 1995), dann bedeutet das immer auch Regierungskrisen (nebst Machtverlusten) für alle Nicht-Affen und erhöhte Anforderungen an die regierenden Affen und ihre Selbstorganisationsmöglichkeiten und -fähigkeiten. Der Zoo tobt „lean“ und das beunruhigt diejenigen, die Kontrollmacht beanspruchen (die alten Helden), aber es kann auch so manchen ängstlichen Besucher, heute im Unternehmen meist als „Kunde“ unterwegs, in Unruhe versetzen. Jedenfalls bedeutet die neue Schlankheit sowohl für das Management als auch für die Kundschaft *neue Umgangsformen* in diesem Zoo. Und dies sind tendenziell solche, die auf kommunikativ arrangierte und temporär begrenzte Vereinbarungen hinauslaufen, um Autonomieräume und ihr Verhältnis zu Kontrollinstanzen zu definieren. Die Dressurnummer verändert sich. Sie wird so arrangiert, dass sie - ganz zwanglos - wie *Selbstdressur* aussieht.

Postheroisches Management zeigt damit deutlich die Ambivalenzen der Paradoxie der Organisation. Und es spielt mit ihnen. Die Freiheiten in den Autonomieräumen des Unternehmens werden größer, aber es gibt keine Alternative zur Freiheit. Die Freiheit ist der Erfolg dieser subtilen Dressurnummer. Wer nicht frei sein will oder kann, der wird zum unternehmerischen Risiko. Er wird folglich meist freigesetzt. Wer aber frei sein will und kann, der oder diejenige muss erstens erfolgreich frei sein und zweitens muss er oder sie permanent selbst bestimmen, wo seine oder ihre Freiheiten durch Kunden, Märkte oder auch durch die Hierarchie begrenzt werden. Wer das beherrscht, der hat auch das Zeug zum postheroischen Manager. Er – immer noch deutlich seltener: sie - darf nun auch dressieren. Macht das frei?

---

Damit wird Management zu einem der spannendsten Reflexionsabenteuer der postmodern verfassten Moderne. Die postheroischen Manager sind Abenteurer, keine Helden mehr. Der Abenteurer spielt - ganz unheldenhaft - auch mit der Möglichkeit, zu verlieren. Er gewinnt auch dadurch Identität, dass er das Abenteuer zwischen Gewinnen und Verlieren sucht. Seinen Job - Management - macht er durch dieses Abenteuer-Spiel. Er interveniert abenteuerlich und schaut sich dann das Ergebnis an, um damit weiterzukommen. Sein Abenteuerspielplatz ist das posttayloristisch organisierte Unternehmen. Dieses Spiel findet zunehmend auch als Computerspiel statt. Es ist ein spannendes Überlebensspiel, bei dem auf dem Bildschirm neue unerwartete Situationen auftauchen. Die Befreiung gelingt meist per Mausklick. Das Management verändert auch diesbezüglich seine Form. Nicht mehr die Besprechung, die Konferenz, das Meeting sind die Formen, die zur Führung und Zusammenarbeit genutzt werden, sondern es sind die virtuellen Möglichkeiten in den internen und globalen Datennetzen. Geführt wird per e-mail, gelenkt per Doppel-Klick mit dem Zeigefinger. Auch das fördert die Illusionen bei denen, die auf der anderen Seite der Datenleitung sitzen, frei zu sein. Die virtuelle Dressur des Unternehmens reduziert die Arena auf die Benutzeroberfläche, die für alle gleich ist. Jenseits dieser beginnt die große Freiheit. So scheint es.

Dieses Management oszilliert damit zwischen Dressur und Befreiung. Der Zwang wird größer. Aber es ist nicht der direkte Zwang der Dressur. Es ist *der Zwang zur Freiheit*. Und der ist groß. Das gilt auch im Selbstbezug für das Management. Es konditioniert sich auch selbst zur Freiheit. Und wenn es inmitten der gut arrangierten Paradoxien nicht mehr weiterkommt, dann lässt es sich beraten. Auch das hatten die Helden einst nicht nötig. Für sie war Beratung eine Schande, eine Art Therapie für kränkelnde Manager. Die Abenteurer des postheroischen Management nutzen die Chancen der Beratung, der Paradoxie dadurch zu entkommen, dass sie zumindest kurzzeitig entparadoxiert werden kann. Denn das leistet die Beratung. Sie macht Sinn- und Deutungsmöglichkeiten zugänglich und offeriert Selektionsoptionen, um im Dickicht des zügellosen systemischen Spiels weiterzukommen. Der Abenteurer zieht - beratungsgestützt - im richtigen Moment. Der Held ist tot.

**Management**

Die Veränderung des Managers vom Realisten über den hypothetischen Realisten zum Konstruktivisten kann folgendes Bild verdeutlichen.

Der Manager - gesehen als Schiedsrichter in einem Spiel, einem Fußballspiel.

Er sagte damals - als Realist: „Wenn ein Spieler ein Foul begeht, pfeife ich.“

Der zum hypothetischen Realisten gewandelte Manager sagt: „Wenn ich ein Foul sehe, pfeife ich.“

Der konstruktivistische Manager unserer Tage dagegen: „Wenn ich pfeife, dann ist es ein Foul.“

Vielleicht ist der aber auch nur Opfer seiner gesteigerten Selbstreflexionsfähigkeit.

**1.4.4. Management und Lernen**

Lernen spielt unter den gegenwärtigen Rationalisierungsbedingungen in den Unternehmen eine zentrale Rolle. Nichts geht mehr ohne Lernen. Auch nicht das Management. Im Gegenteil: der Manager, der nicht lernt, der geht.

Die Unternehmen besinnen sich – wie an anderer Stelle ausführlicher dargestellt<sup>100</sup> - zunehmend häufiger auf pädagogische Formen zur Bewältigung der von ihnen mitproduzierten neuen Unübersichtlichkeiten. Sie erweitern ihre Weiterbildungsaktivitäten und Steuerungsanstrengungen im Medium des Lernens. Dies zeigt an, dass „Lernen“ (neben anderen Themen, wie momentan besonders: Strukturanpassung, Kosten- und Personaloptimierung, Führung) bereits einen hohen Stellenwert im Rahmen von Steuerungsstrategien auf der Makroebene vom Management zugeschrieben bekommt. Und die Mitarbeiter – im Rahmen des Leitbildprozesses der Siemens AG systematisch und global befragt - halten permanentes Lernen für einen grundlegenden Unternehmenswert. Der Konzern schreibt es daraufhin ins neue Unternehmensleitbild: „Durch Lernen werden wir immer besser.“ Ein weiteres Indiz dieses Trends zu pädagogischen Formen: Die Unternehmen lassen sich immer öfter beraten - das zeigen Angebot und Nachfrage auf diesem Markt. Seit Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre beschäftigt uns nun eine Welle von Sprachspielen, die vermitteln, dass *Unternehmen lernen können, sollen oder jedenfalls: wollen*. Auch die (immer-) betriebliche Welt wird zum Lernproblem gemacht. Denn es werden auch hier Formen gebraucht, die *Vertrauen* herstellen - und Vertrauen wird ja

---

<sup>100</sup> Vgl. die „neue Betriebsamkeit“ (1.2.2.).

gebraucht, wenn irgendetwas - zeitlich oder räumlich - nicht da ist, also fehlt. Sonst wäre Vertrauen unnötig. Und Lernen ist eine *vertrauenswürdige Form* - vor allem in ihren Kontingenzen. Aber dann muss eben weitergelernt werden. Lernen stellt unter den skizzierten unübersichtlichen Bedingungen das Vertrauen her, was zeitlich und räumlich abhanden gekommen ist.

Zudem werden Formen gebraucht, die *Reflexivität* gewährleisten, also sicherstellen, dass die unübersichtlichen Wirklichkeitsbeobachtungen sinnhaft gedeutet werden können. Die Lern-Einredungen stabilisieren die Illusion, die unübersichtliche Situation immer wieder neu rationalisieren, also *reflexiv bewältigen* zu können. „Lernen“ wird damit zum *Reflex*, mit dem auf immer neue Probleme reagiert wird. Und „Lernen“ wird zur Universalmetapher – dies gilt besonders für die Betriebe, denn sie wollen ja Lernen lernen. Das bedeutet immer auch: sie wollen *Veränderung*, denn die ist mit dem Lernen immer gekoppelt. Die Unternehmen versuchen Veränderungen mit dem Erklärungsprinzip des „Lernens“ zu steuern. Denn Lernen produziert Übersichtlichkeit - so die hoffnungsvolle Illusion. Aber es produziert auch den *nächsten Lernanlass*. Lernen ist ein *Steigerungsprinzip*, das den Modernisierungsprozess der Betriebe rationalisiert, ihn aber gleichzeitig auch betreibt und forciert. Immer anders als vorher! Auf in die nächste Unübersichtlichkeit. Und dann lernend weiter. So die vereinfachende Dynamik, die Lernen insbesondere auf der Makroebene interessant macht. Denn via Lernen steht ein multioptional nutzbarer Steigerungsmechanismus zur Verfügung – ein Esel quasi, der geduldig vor nahezu jeden Karren gespannt werden kann. Und von dem relativ sicher ist, dass ihm zugetraut wird diesen zu ziehen, ggf. auch aus dem Dreck. Dass er auch als störrisch, im Sinne von „eigen-sinnig“ bekannt ist, macht ihn nur noch beliebter. Darauf könnte das Management berechtigterweise reflektieren, wenn es um die Konzeptionierung von Steuerungsstrategien für das Gesamtsystem geht.

Ein weiteres: Lernen operiert mit der Unterscheidung Wissen/Nichtwissen. Und über Wissen werden die *betrieblichen Machtverhältnisse strukturiert*, denn Wissen erlaubt Vergleiche. Dadurch wird Wissen zur zentralen Ressource für die Reproduktion und die Weiterentwicklung des Betriebes und zum wichtigen Machtfaktor im posttayloristisch organisierten Unternehmen. Wieder eine Paradoxie: Wissen ist Macht. Und Macht abgeben, das ist problematisch und bedrohlich. Eben darum geht es aber: Erweiterung der Zugänglichkeit des Wissens, Entkoppelung des Wissens von Personen. Der Betrieb betreibt zur Auflösung dieser Paradoxie dazu heute Wissensmanagement (Argyris 1997, Pawlowski/Bäumer 1996). „Wissensmanagement“ – als Steuerungsstrategie des Managements auf der Makroebene des Systems - bedeutet, dass nicht nur Wissenserwerb und

-vermittlung über pädagogische Prozesse geleistet wird, sondern die *Zugänglichkeit des Wissens* für den Betrieb und natürlich auch die Folgen des zugänglich gemachten Wissens, also *Wissensorganisation, -verteilung und -legitimation* über pädagogische Prozesse geleistet werden. Wissensmanagement ist damit eine zentrale Managementaufgabe geworden. Und Wissen wird zugänglich über Lernen.<sup>101</sup>

Mit abschließendem Blick auf das Management fallen *drei unterschiedliche Lern-Perspektiven* ins Auge:

### **Das Lernen der Managements**

Natürlich lernt das Management. Wer heute nicht lernt, der managt auch bald nicht mehr. Manager lernen in ästhetisch gut inszenierten Seminaren zwischen diskreter Belehrung und guter Unterhaltung, zwischen Anteilen von Selbsterfahrung und Möglichkeiten der Selbststabilisierung, sie lernen mit Fingerfarbenbildern, outdoor-Erlebnissen, im Stuhlkreis im hübschen Seminarhotel und - wie jeder, der was auf sich hält heutzutage - selbstorganisiert im Netz oder woanders. Das sind die traditionellen Lern-Anstrengungen des Managements. Heute sind diese zunehmend didaktisch professioneller aufbereitet. Im Management-Learning-Konzept eines großen Technologiekonzerns lernen die Führungskräfte seminarbegleitend an realen Projekten und Projektgruppen, sie lernen supervisorisch begleitet und können sich coachen lassen. Letzteres wird immer wichtiger. Lernen in der Beratung taucht in keiner Management-Lern-Statistik auf, dürfte aber für die größte Dunkelziffer beim Lernen des Managements verantwortlich sein. Denn beraten zu werden ist schick - und es ist so schön intim, weil ein Schonraum fürs Lernen arrangiert wird, der nur dem Manager alleine gehört. Und wenn es nicht klappt mit dem Lernen, dann war es der Berater, pardon, heute natürlich der Coach. Denn der ist der Dialogpartner des Managers in Sachen „Freud und Leid“ des Berufslebens (Schreyögg 1995, S. 62ff).

### **Lernen am, durch und mit dem Management**

Das ist neu. Das Management als Lernanlass und Lernchance. Das Management bietet sich an zum Lernen. Gemeint ist nicht das Lernen am schlechten Beispiel. Denn das war schon immer so. Management fungiert auch als *Abgrenzung zum Anderssein* und als *Projektionsfläche für*

---

<sup>101</sup> Vgl. hierzu das Kapitel über „Wissensmanagement“ (2.4.).

*Defizitwahrnehmungen*, für die woanders keine Zuschreibungsflächen bzw. Verantwortlichkeiten gefunden werden oder nicht gefunden werden sollen.

Das hier gemeinte „neue Lernen mit dem Management“ wird deutlich, wenn Führungskräfte sich unternehmensweit einem Führungsgespräch stellen, um Feedback von ihren Mitarbeitern zu erhalten. Daran soll - so die Hoffnung - das Management lernen, aber auch die MitarbeiterInnen sollen es. Sie lernen ihre Vorgesetzten zunächst besser kennen und sie lernen vielleicht, dass diese lernen wollen - und nachher: ob sie es auch können. Und sie lernen sich mit dem Management zu beschäftigen und sich mit ihm als personifizierbare Repräsentanten der Hierarchie auseinander zu setzen. Damit schaffen sie wichtige Voraussetzung dafür, dass ein postheroisches Management funktionieren kann. Sie lernen, Ihre Freiheiten mit den Dompteuren abzustimmen und zu vereinbaren. Im radikalen Modell des 360-Grad-Feedback werden in solche Prozesse auch Kunden und andere Angehörige der Managementumwelt einbezogen. Der Interventionsfokus ist dabei nur oberflächlich das Feedback. Vielmehr geht es um die *Institutionalisierung von Formen, miteinander in den Ambivalenzen gleichzeitiger Freiheit und Abhängigkeit* zurecht zu kommen.

Ein weiteres: wenn es, wie oben skizziert, die zentrale Funktion des Managements ist, das System in Unruhe zu bringen und zu halten und dies via irritierender Interventionen angesteuert wird, dann können diese Irritation auch zu Lernprozessen anregen. Insofern ist das zumutende und störende Verhalten und Agieren des Managements auch eine wichtige *Impulsgeberfunktion für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen* im Unternehmen. Hier wirkt das Management dann häufig auf der Mikroebene – und interveniert Personen und Kommunikationen.

### **Management durch Lernen**

Das ist der Modernisierungsschritt, der das Management von der Dressur mittels Peitschenhieben befreit. „Steuerung durch Lernen“ heißt die neue Erfolgsformel nicht-trivialer Management-Interventionen. Lernen enttrivialisiert die Wenn-dann-Logik trivialer Maschinenmodelle. Lernen wird als offene Option für Möglichkeiten der Formbildung zwischen Input und Outputerwartung platziert. Das ermöglicht *Formbildung von der Innenseite des Systems* her. Die Subjektivität der MitarbeiterInnen bzw. die sozialen Prozesse in Lerngruppen werden mit Output-Erwartungen angesteuert. Das ist zugleich das Konzept als auch das Risiko dieses Steuerungsmodells. So wird die Akzeptanz, der Anschlusswert erhöht, es wirkt aufgeklärt und dies vermittelt Assoziationen demokratischer Partizipation. „Lernen“ wird damit die Spezialform derjenigen, von veränderten personalen, gesellschaftlichen und

organisationalen Bedingungen genährten Kommunikation, die Arbeit heutzutage immer auch impliziert. „Wer arbeitet, kommuniziert.“ (Baecker 2003, S. 18) Daraus macht das Management: „Wer arbeitet, lernt“ – es macht sich damit auf den Weg zu „lernenden Systemen“. Auf *Management durch Lernen* kann insofern in verschiedenen Perspektiven reflektiert werden:<sup>102</sup>

Erstens ist Lernen ein *Erklärungsprinzip* für eine Beobachtung von Veränderung. Lernen ist damit eine *Einredung*. Systeme lernen insofern, als sie sich in ihren Kommunikationen „Lernen“ einreden. Das heißt, wenn es dem Management gelingt, das Thema „Lernen“ als *Kommunikationsmedium* zu verankern, beginnen die intervenierten Systeme insofern zu lernen, als sie anfangen, sich mit der Kategorie, dem Erklärungsprinzip des „Lernens“ selbst zu beobachten und ihre Veränderungsbeobachtungen reflexiv als „Lernen“ zu deuten. Das hat möglicherweise akzeptanzunterstützende oder auch befriedende Nebenwirkungen in betrieblichen Kommunikationen. Der vielen betrieblichen Kommunikationen vorgelagerte „Sinn“ heißt „Lernen“. Das macht sie leichter verträglich.

Lernen bezieht sich zweitens auf *Personen und Kommunikationen*. Damit sind diejenigen Systeme in ihren Veränderungsmechanismen („Lernen“) angesteuert, die das soziale System Betrieb koppelt. Management dadurch zu realisieren, dass „Lernen“ angesteuert wird, bedeutet, Zugänge zu den veränderungsrelevanten Operationen des Systems zu eröffnen. Zudem ist Lernen im Betrieb eine Form, um den Zusammenhang von Personen und Kommunikationen reflexiv zu rationalisieren – und die Ergebnisse der Organisation und ihren Konservierungsmechanismen zugänglich zu machen. Denn die Organisation selbst lernt nicht, es lernen Systeme, personale Systeme oder soziale Systeme. Durch Lernen kann das System in seinen Selbststeuerungsressourcen aktiviert werden.

Denn „Lernen“ bedeutet - *drittens* - immer auch *Irritation*.<sup>103</sup> Durch „Lernen“ wird das System mit Differenzwahrnehmungen, mit interner Unruhe und mit der notwendigen Störungsdosis versorgt. Damit kann der Betrieb sehr gezielt das im Inneren präsent halten, was seine Umwelt auszeichnet. Dies erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten des Systems und ermöglicht dabei die allseits herbeigerufenen Selbstorganisationsleistungen. Darauf könnte ein „Management durch Lernen“ reflektiert sein.

*Viertens* kann „Lernen“ zur Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lern- und damit zu veränderungsfreundlichen Strukturen und Kulturen führen. Wenn die

---

<sup>102</sup> Diese werden im Abschnitt über „lernende Systeme“ noch weiter entwickelt. Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>103</sup> Vgl. dazu das Kapitel über „Lernen“ (2.1.) sowie das über „Irritationslernen“ (3.7.).

Einredung „Lernen“ wirksam wird, wenn die MitarbeiterInnen und die sozialen Subsysteme lernen, dann wird der Veränderungsdruck auf die formale und informelle Organisation größer. Das kann attraktiv sein für ein Management, das an aus dem System heraus generierten Veränderungen Interesse hat.

Zusammengefasst: Lernen kann die Selbstbeschreibung, die Kommunikationen, die Prozesse und die Strukturen im Unternehmen im Sinne eines „lernenden Systems“ verändern. Diese multioptionalen Steuerungschancen machen es attraktiv für Managementstrategien auf der Makroebene des Systems.

#### **Risiken und Nebenwirkungen: Management macht krank**

Nach einem Bericht des Manager-Magazins (1999, S. 199ff), das sich auf eine größere Studie mit 12000 Datensätzen bezieht, klagen 85% aller Manager über vegetative Beschwerde, die durch Stress verursacht werden, wie z.B. Schlafprobleme, Reizmagen, Verdauungsstörungen oder Herzstolpern. 75 % haben einen überhöhten Cholesterinspiegel, bei 25 % liegen die Werte gar im behandlungsbedürftigen Bereich. 73 % beklagen Rückenschmerzen, 38 % sind zu schwer, 20 % rauchen, 15 % haben einen Blutdruck von mehr als 140 zu 90 - das ist im Bereich der Gefahr für Schlaganfall und Herzinfarkt, 15 % der über 60 jährigen haben Verdachtsmomente oder Vorstufen von Krebs. Nach einer anderen zitierten Studie tragen 16 % auf der vierten Hierarchiestufe ein höheres Herzinfarkttrisiko als die vergleichbare Altersgruppe der Normalbevölkerung, auf der zweiten und dritten Hierarchiestufe und bei den Topmanagern sind es schon 61 % im Vergleich zu 37 % bei der Vergleichsgruppe.

Und:

In einem Seminar, das ich in einem Großkonzern leitete, in dem die Leitungsebene die Durchführung eines sogenannten „Stressbausteines“ gemeinsam mit dem Betriebsarzt für alle Führungskräfte seminare verbindlich vorgegeben hat (!), wurde eine junge Nachwuchsführungskraft angesichts derart dramatischer Erkenntnisse sofort ohnmächtig. Die Überforderungen und Zuschreibungseskalation in Bezug auf die Steuerungsleistungen setzen sich bei den betroffenen Managern fort. Sie werden bei einer anderen Systemart wirksam.

## Erste Ausschweifung

Bislang wurden im ersten Teil des Textes einige ausgewählte Kontextmarkierungen angebracht, um das System „Betrieb“, um das es hier geht, in seinen Dynamiken zu skizzieren. Sowohl aus einer auf die Umwelt des Betriebes gerichteten gesellschaftlichen Perspektive, als auch mit Blick auf betriebliche systemische Rationalisierungsanstrengungen bzw. auf Managementkonzepte fällt die *Einbeziehung von Individualität oder von Subjektivität in die Steuerungs- und Rationalisierungsstrategien auf der Makroebene* auf. Kein Wunder, macht dies ja auch – ob emanzipatorisch oder systemisch gesehen – „Sinn“. Immerhin eröffnet diese reflexions- und entscheidungsbezogene Umjustierung für die derart Geforderten und Geförderten Möglichkeiten, die ihre Autonomieansprüche bedienen. Zudem trägt dieser Perspektivwechsel den aktuellen Theorietrends der Systemtheorien Rechnung, für die nur Selbststeuerung und Selbstorganisation möglich ist. Egal ob also eine Subjekt- oder eine Systemperspektive eingenommen wird, um die in vielen Diskursen ja hart gerungen wurde und wird (vgl. Orthey 1999, S. 199ff), das „Subjekt“ oder jedenfalls dessen „Konstruktion“ psychischer Systeme, hat einen erhöhten Aufmerksamkeitsgewinn zu verbuchen. Dieser wird leichterdingen ressourcenorientiert gesehen.

In der folgenden ersten Ausschweifung – einer Gegenanzeige! - soll jedoch eine andere, eine abweichende Beobachterperspektive eingenommen werden, um - in einem essayistischen Zugang - einzublenden, was dieser Trend *auch bedeuten könnte* – und was allzu oft ausgeblendet bleibt.

### **Gegenanzeige: Das aufgelöste Subjekt<sup>104</sup>**

Überanstrengte Individualität im Übergang

Diejenigen, die cool sein wollen – und das sind heutzutage nicht wenige – bewegen sich mittels eines sogenannten „Kickboards“ durch die Innenstädte und auch sonst wo durch. Angestrengt um Lässigkeit bemüht, rollern sie mit einem im Chrom-Alu-Edelstahl-Look gehaltenen Fahr-Instrument dahin. Vor wenigen Jahren noch hätten frau und man angesichts des für Erwachsene viel zu kurzen Lenkers und der kleinen, fast niedlichen Räderchen dies als sicheres Indiz für fortgeschrittenen geistigen Verfall oder allenfalls als heimliches Symbol

---

<sup>104</sup> Veröffentlichung des leicht veränderten Textes: Orthey (2001a)

eines Pädophilen eingestuft. Solche Zuschreibungen sind heute problematisch geworden, denn es besteht die Gefahr, damit einen neuen Trend und zugleich diejenigen, die diesen schon kennen und mitmachen, zu diskriminieren. Alles ist möglich geworden. Anything goes. Aber it goes auch vorbei. Und dies immer mehr und immer schneller – natürlich mitsamt des entsprechenden wordings: biking, jumping, climbing, rafting, carving, paragliding oder was auch immering. Sprachlich ästhetisiert begegnen wir so den Effekten einer postmodern überschrittenen Moderne und der Individualität, die sie zu ermöglichen sich angestrengt hat, und die jetzt gelegentlich überanstrengt, etwas verschwitzt und häufig recht aufgelöst wirkend daherkommt. Das Subjekt löst sich in den Regeln des Spiels auf. „Die Spielregel“ – so Marc Guillaume (Baudrillard/Guillaume 1996, S. 31) – „ist, was in erster Linie zählt“. Und dieses Spiel läuft immerzu, rund um die Uhr und natürlich just-in-time. War es einst ein Privileg, nichts tun zu müssen oder zu können, so ist das heutzutage eher ein Indiz dafür, am Rande einer Gesellschaft zu stehen, die immer neue Wahlmöglichkeiten offeriert und die bedrängten Individuen zur Freiheit der immerwährend nötigen Wahl zwingt. Der einst geschätzte Müßiggang findet nun an den Rändern der Gesellschaft statt: dort wo Arbeitslose sich am Kiosk treffen und genußvoll (?) ihr Bier trinken oder wo sie Monate später dann gelegentlich unter der Brücke einer deutschen Großstadt ausgestattet mit einer Flasche billigem Wein und viel teurer Eigenzeit die Welt verbessern. Anderswo – und dies ist „mittendrin statt nur dabei“ - wird die gewonnene Freizeit und Freiheit besser „genutzt“. Denn auch sie ist in einer total ökonomisierten Gesellschaft unter Wertschöpfungsdruck geraten. Die creative directors, business development managers, die project designers oder online broker, die marketing consultants und die Mitarbeiter der Woche besetzen ihre Eigenzeiten mit Vermerken in ihrem elektronischen Terminkalender bis ihr nichts mehr eigen ist. Dann ist es gut. Alles ist selbst verwirklicht. Das schaut gut aus. Und sie natürlich auch. Die Lebensästheten tragen in Fitneßstudios gut trainierte Körper zur Schau, stecken in h&m-Klamotten oder edleren Stoffen und wählen dazu gerne kleine und feine Accessoires. Kaum einer kommt noch ohne Baseballkappe zurecht, lässige Sonnenbrillen wachsen im kurzgeschorenen Haar fest, manche entscheiden sich auch für diskretes piercing oder wählen den neuesten Uhrenschmuck im klassischen Design, gerne genommen als Chronograph oder mit Automatic-Werk (ja der Zeitmesser wird zum Statutssymbol!). Gefahren wird im new beetle oder in einem der immer neuen Roadster im Retro-Design, zweirädrig ist Harley Davidson angesagt. Was dann aber noch „cool“ bleibt, wenn diese vermeintlich individuellen Formen, sich zu geben, zum Massenphänomen werden, das fragt sich offenbar nur der Beobachter. Die anderen machen mit. Sie basteln sich permanent selbst so zurecht, als stünden sie im Dauerwettbewerb der

uniformierten Besonderheiten. Dabei stützen sie sich auch zusammen. Die Möglichkeit, individuell *alles zu können*, ist erkaufte mit dem Zwang, dies *tun zu müssen*. Das ist der Fortschritt. Die lange erkämpften Einlösungsmöglichkeiten für Subjektivitätsansprüche lösen sich im Selbst-Kult und dessen individueller, gesellschaftlicher und ökonomischer Rationalisierung auf. Das Selbst wird angesteuert als Medium, besonderer Mensch zu sein und das auch zu zeigen, es wird Fokus gesellschaftlichen Fortschritts (deshalb individualisiert der Staat auch seine Probleme) und insbesondere wird es zur neuen Perspektive der ökonomischen Rationalisierung. Wehe dem, der sich nicht in der Arbeit selbst verwirklicht, oder derjenigen, die sich nicht mit ihrer Person den neuen Formen der Arbeitsorganisation oder dem Rückmeldekult der ständigen 360-Grad-Feedback-Schleifen preisgibt. Die letzte Bastion des Menschen – sein Selbst - ist dadurch gefallen, dass er unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen die Gelegenheit bekommt, das zu tun, was er – oder sie - schon immer gerne tun wollte. Die Möglichkeit ist zugleich der Tod der Idee.

Was bleibt, das sind heutzutage virtualisierte Formen des Zuganges zum Selbst. Da kann man/frau noch was sehen, was *auch* möglich wäre. Mediengestützt wird das Subjekt veröffentlicht und macht dabei offenbar auch gerne mit: die Selektionsverfahren für die Big-Brother-Show, die vor einiger Zeit sogar – ich bitte sie: natürlich! - für einen Fernseh-Unterhaltungs-Preis nominiert wurde, müssen angesichts des größer werdenden Ansturmes, sich in den Wohnzimmern veröffentlichen zu können, immer aufwändiger werden. Im Internet finden sich sehr radikale Formen der Entblößung – sicher demnächst auch aus dem Jenseits des Selbst: aus dem Sarg im Verwesungsprozeß. Alles ist kommunizierbar – auch nichts. Die Kommunikation explodiert, aber – so Jean Baudrillard – „je mehr die Kommunikation ausgeweitet wird, das heißt, je mehr Austausch mit den Anderen stattfindet, je mehr Kommunikation, Kontakte, Anschlüsse usw. es gibt, desto mehr implodieren wir in Wirklichkeit in uns selbst“. Das Subjekt kommuniziert mit der ganzen Welt. Es nutzt dabei heutzutage allerlei Prothesen, wie Maschinen, Netze, Bildschirme. Dabei – so wieder Baudrillard – wird es aber zugleich ein „vollständig in seinen eigenen Bildschirm eingeschlossenes Wesen“. Die Paradoxie besteht darin, alles zu tun, damit etwas möglich wird und damit zugleich alles dafür zu tun, dass das Gegenteil davon eintritt. Die auf Steigerung angelegten Individualisierungseuphorien, die mehr Freiheiten zu eröffnen suggerieren, verstärken zugleich den Zwang, sich (immer häufiger, immer schneller) neu unterscheiden zu müssen. Und die Möglichkeiten, dies tun zu können, nehmen zu. Zugleich nimmt aber auch das „wollen müssen“ zu, das aus dem ursprünglichen „können sollen“ erwachsen ist. Dabei gerät notwendigerweise auch die Identität der ungewollten Bastel- und Patchworkbiographen,

die gelegentlich auch zu Bruchpiloten werden, in Fluß. Sie muß immer wieder neu generiert werden angesichts flüchtig gewordener Referenzen für stabile Identitätsmuster. Beruf, Familie, Wertesystem als relevante Umwelten für die Individuen entgrenzen sich zusehends und machen ständige individuelle Adaptionenleistungen nötig – und dies ohne klare Referenz. Dafür – also für die notwendige Basisorientierung, den Halt auf immer rutschigerem Untergrund – ist jede/r selbst verantwortlich. Die Identität ist dadurch ohne Übergang im Übergang: immer häufiger muß ich mich als Person neu konstruieren und dafür gibt es immer mehr Optionen. „Vom Subjekt zum Projekt“ – so benennt dies Vilem Flusser (Flusser 1994). Das lange heraufbeschworene und durch diese Möglichkeiten gerade eingelöste Subjekt löst sich dabei in die Fragmente seiner Idee auf. Diese müssen immer neu collagiert werden. Gezwungenermaßen. Das ist eine chancenreiche Zumutung, und es ist anstrengend. Manche derart genötigte Subjekt-Collagen werden davon krank. Burn-out-Syndrome und Stresserkrankungen nehmen landauf-landab zu. Einige – immer mehr - stürzen sich in den Tod, andere bekommen es „nur“ mit der Angst zu tun. Das Angstniveau steigt in der total individualisierten Gesellschaft. Kein Wunder, es kann ja auch allzuviel passieren angesichts der Flexibilisierungsmöglichkeiten.

Vieles wird ja auch flexibler: Ladenöffnungszeiten, Arbeits- und Betriebsformen, Lebensweisen, Biographien und Liebesbeziehungen. Immer und überall alles im Fluß. Das vermehrt die Möglichkeiten. Alles immerzu tun und lassen zu können, bedeutet aber auch: *immer entscheiden zu müssen*, was jetzt gerade getan werden kann. Flexibilisierung erhöht die Abhängigkeit von flexiblen Möglichkeiten. Sie nötigt zum Umgang mit den Effekten und Folgen der Flexibilisierung. Diese Folgen der Flexibilisierung wirken wenig flexibel. Die Paradoxie taucht im Fortschritt auf: es gibt Modernisierung nur um den Preis gleichzeitiger Entmodernisierung. Dabei werden auch die Täter zu Opfern: die Rationalisierer werden von den eigenen Rationalisierungsstrategien erfaßt. Die Werbung hat diese Modernisierungsparadoxien im Fortschritt bereits rationalisiert und nutzt sie. Natürlich. Sie wirbt mit Kriegstoten für italienische Klamotten. „Die tun was.“ „Die haben verstanden!“ Das ist der Fortschritt - aber er ist gleichzeitig auch eine Zumutung. „Jeder Fortschritt“, so Robert Musil, „ist ein Gewinn im Einzelnen und eine Trennung im Ganzen - es ist ein Zuwachs an Macht, der in einem fortschreitenden Zuwachs an Ohnmacht mündet, und man kann nicht davon lassen.“ Wenn das keine Angst macht ...

„Das ganze Leben ist ein Übergang“, sprach der Fuchs, und zog dem Hasen das Fell über die Ohren.

## 2. Zweiter Teil: betriebe **lernen** systeme



## 2.1. Lernen als Oszillieren

### Struktur

#### 2.1.1. Lernen: Begriffliche Klärungen und fünf Zugänge

Begriffliche Klärungen

Wer lernt aber nun? Wie unterscheidet sich das Lernen psychischer und sozialer Systeme?

Erster Zugang: Lernen als Erklärungsprinzip von Beobachtern

Zweiter Zugang: Lernen - mehr als Wissen

Dritter Zugang: Lernen - Differenz macht Sinn

Vierter Zugang: Lernen - Personen, Kommunikationen, Organisation

Fünfter Zugang: Lernen als Irritation

#### 2.1.2. Lernen als Oszillieren

Idee und Zusammenhänge

Differenz

Paradoxien

Oszillieren als dritte Betrachtungsweise

#### 2.1.3. Lernen als Oszillieren: Paradoxillieren

Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität

Lernen zwischen Nähe und Distanz, Lernen zwischen Autonomie und Abhängigkeit

Lernen zwischen Ordnung und Unordnung, zwischen Struktur und Prozess

Lernen zwischen Stabilität und Irritation

Was bedeutet dies Oszillieren für die Konzeption und Steuerung von Lernprozessen?

#### 2.1.4. Widerstände gegen Lernen

„Wer sich auf Fragen des Lernens einlässt, muss in der Lage sein, in Kenntnis der Komplexität der zugrundeliegenden Prozesse *Vereinfachungen* anzubieten, die zum einen griffig genug sind, um einen Einstieg in diese Komplexität zu bieten, und die zum anderen leicht genug erweitert werden können, um die Komplexität bei Bedarf wieder sichtbar zu machen.“

(Baecker 2003, S. 185)

Die folgenden grundlegenden Überlegungen zum „Lernen“ bilden den Einstieg in den zweiten Teil dieser Arbeit. Sie sind *theorieorientiert* im Hinblick auf die Praxis des Lernens in den Betrieben. Dies ist methodisch im eingangs vorgestellten Verständnis von Aktionsforschung begründet, im Hinblick auf die hier zu markierende Idee „lernender Systeme“ ist der Theorieaspekt in der Figur „aktionsfähigen Wissens“ (Argyris 1997) geerdet. Es „braucht“ also nicht nur die (Forschungs-) Methode die Theorie, sondern ein „lernendes System“ benötigt, wenn es denn „aktionsfähiges Wissen“ hervorbringen will, ebenfalls Theorien, um darauf aufbauend Wissen generieren und begründen zu können. Theorien kommen weiterhin in einem „lernenden System“ in der theoriefundierten Beobachtung und Deutung „reflektierter Praxis“ (Schön 1983) zur Anwendung und wirken über „aktionsfähiges Wissen“ auch wieder in die Gestaltung „reflektierter Praxis“ zurück. Dadurch würden auch „lernende Systeme“ einen Aktionsforschungsprozess im Hinblick auf sich selbst insofern beschreiben, als dass sie sich ständig in der *Prüfung auf gleichzeitige Anschlussfähigkeit im Hinblick auf Theoriefundierung und auf Praxis* befänden.

Es gilt damit einerseits der alte Satz: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.“ Aber es gilt auch der Satz: „Nur die Praxis enthält die ganze Theorie.“

Ich beschäftige mich im Folgenden damit, welche *Zugänge und Aspekte eines Lernbegriffes* dem Lernen von Betrieben als soziale Systeme – das ist ja die Entwicklungsperspektive dieses Textes - zugrundegelegt werden könnte. Damit wird versucht, die *blackbox des Lernens* jenseits der etablierten Lerntheorien *auszuleuchten*. Dieses Ausleuchten des Lernbegriffes ist angelegt auf seine *personalen, seine sozialen und seine organisationalen Implikationen*.<sup>105</sup>

Diese Theorieüberlegungen sind im Hinblick auf die *Beobachtung, Deutung, aber auch auf die Gestaltung von Lern-Praxis in betrieblichen Kontexten* formuliert. Sie werden hier eher formal skizziert und erhalten *Verdichtungen und Konkretisierungen* in den weiteren Kapiteln dieses Teils über Lernen: mit dem Fokus der „Kompetenzen“ (2.2.), dem der lernende

---

<sup>105</sup> Grundsätzlich sind die folgenden Überlegungen in den systemtheoretischen „Übersetzungen“ der soziologischen Arbeiten Niklas Luhmanns auf den betrieblichen und organisationalen Kontext von Dirk Baecker und Helmut Willke (Baecker 1993, 1994, 1999, 2003, Willke 1991, 1994, 1995) geerdet, die häufig explizite Bezüge zum Lernen aufweisen. Zudem gibt es Anchlüsse zum Lernverständnis von Gregory Bateson (1992), zum Konzept der Autopoiesis der chilenischen Biologen Maturana (1985) und Varela (Maturana/Varela 1987) und dem Konstruktivismus (von Foerster 1981, von Glasersfeld 1997). Diese wurden in erwachsenen- und betriebspädagogischen Diskursen insbesondere von Siebert (1994, 1999, 2003) und Arnold/Siebert (1995) aufgegriffen und in ein konstruktivistisches Konzept des Erwachsenenlernens übersetzt. Anchlüsse, insbesondere bezogen auf das Steuerungsverständnis (3.1.2.), das dem „Lernen als Oszillieren“ zu Grunde liegt, gibt es zu einem *konstruktivistisches Interventionsverständnis* (Willke 1994, Königswieser/Exner 1999) sowie zu Überlegungen im Rahmen der systemischen Therapie (Kersting 1999, Simon/Simon 2000, Simon 2004).

Organisationen „auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (2.3.) und des „Wissens- und Kompetenzmanagements“ (2.4. und 2.5.).

Zudem erfahren diese Überlegungen *praktische Wendungen und Anwendungen und damit eine Überprüfung* in den Beispielen zu Formen des Lernens in „lernenden Systemen“ im dritten Teil des Textes (3.2.ff) - sowie dort auch weitere design- und interventionsbezogene Spezifizierungen im Teil über das „Irritationslernen“ (3.7.).

Ich habe diese Überlegungen in *mehreren Schritten* aufbereitet:

Erstens wird Lernen begrifflich geklärt und in *fünf Zugänge* zerlegt (2.1.1.).

Zweitens habe ich – basierend auf meiner Erfahrung und der gemeinsamen Arbeit mit meiner österreichischen Kollegin Brigitte Gütl - eine Idee generiert, die ich unter dem Titel *„Lernen als Oszillieren“* zunächst in ihren *Grundlagen* entwickeln möchte (2.1.2.).<sup>106</sup>

Drittens folgen dann weitere Konkretisierungen dieser Idee anhand verschiedener *Differenzverhältnisse* (2.1.3.).

Viertens geht es um *Widerstände gegen Lernen* – das ist eine theorieverpflichtende, aber auch eine sehr praktische Alltagserfahrung mit hohem Anschlusswert zur Figur des Oszillierens (2.1.4.).

### **2.1.1.Lernen: Begriffliche Klärungen und fünf Zugänge**

#### **Begriffliche Klärungen**

Alle reden vom Lernen, wir lernen etwas übers Lernen. Dieser Lernprozeß auf der Metaebene ist schwierig. Das liegt an seinem Gegenstand. Beobachter – und nur solche – stellen „Lernen“ fest, indem sie beim „lernenden System“ ein Verhalten wahrnehmen, das es vorher nicht gezeigt hat. Es ist also – so die Implikation der auf „Lernen“ hin beobachtenden – innerhalb des Systems *irgendetwas* geschehen, das es ermöglichte, dies Verhalten zu zeigen, das vorher nicht möglich war (vgl. Zirkler 2001, S. 114). Wir reden insofern über Lernen als einen Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen eines Systems abspielt und nennen die Zustandsveränderung dann „Lernen“ (vgl. Schmidt 2003, S. 11/12). Wie „wir“ diese Zustandsveränderung dann erklären, liegt an demjenigen Referenzbereich, den wir als

---

<sup>106</sup> Diese Idee basiert auf Überlegungen, die sich aus meiner Arbeit „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999, S. 149ff) ableiten. Im Rahmen der Zusammenarbeit im Leitungsstaff des 2. Universitätslehrgangs Bildungsmanagement haben wir diese Überlegungen – zumeist in einer Interventionsperspektive – weiterentwickelt und verschriftlicht (Gütl/Orthey 2001). Brigitte Gütl hat diese dann – wie ich auch – eigenständig weiterentwickelt (Gütl 2002, S. 255ff).

Beobachter auf diese Zustandsveränderung in Anschlag bringen. Je nachdem, welcher Disziplin wir uns angebunden sehen, werden wir den Prozess des Lernens dann unter physiologischen, psychologischen, sozio-kulturellen oder ökonomischen Aspekten beschreiben und konzipieren.

In diesem Text wird „Lernen“ nicht einzelwissenschaftlich (re-) konstruiert, sondern „Lernen“ wird – dem systemischen Blick verpflichtet – bezogen auf unterschiedliche Systemarten und ihre Verschränktheiten als *systembezogener Veränderungsbegriff* erklärt. Gregory Bateson hat die Schwierigkeit beim Unternehmen, „Lernen“ zu erklären, sehr zutreffend formuliert: „Das Wort ‘Lernen’ bezeichnet zweifellos eine Veränderung irgendeiner Art. Zu sagen, um was für eine Veränderung es sich handelt ist eine schwierige Angelegenheit.“ (Bateson 1992, S. 366)

Dieser Angelegenheit habe ich mich bereits anderen Ortes gestellt und dabei folgendes herausgefunden (Orthey 1999, S. 149ff): „Lernen“ ist ein Begriff, der mit *evolutionärer Veränderung* verknüpft ist. Er richtet sich auf deren Prozesse - „Veränderung bedeutet Prozess“ so Bateson (1992, S. 367). Diese Veränderungsprozesse beziehen sich auf *Bewußtseinssysteme* und deren interne sinnbezogene Veränderungsoperationen, sie beziehen sich auf *soziale (Interaktions-) Systeme* und deren *Bildungskommunikationen*<sup>107</sup> und sie lassen sich - via der Reflexivität, die Lernen verfügbar hält - auf die *Konservierung dieser Veränderungsprozesse im organisationalen System* beziehen. Die Veränderungsprozesse beziehen sich darauf, was bzw. welchen Ausschnitt ein je spezifischer *Beobachter* mit der Brille „Lernen“ beobachtet (dazu gehören nicht nur ForscherInnen, sondern auch TrainerInnen, PersonalentwicklerInnen, LeserInnen, sowie alle Nicht-LeserInnen, die auf „Lernen“ hin beobachten). Die Welt wird mit dem Fokus des Lernens beobachtet, d.h. selektiv wahrgenommen. Die Leitunterscheidung dieser Unterscheidungen der Welt im Brennglas des Lernens heißt *Wissen/Nichtwissen*. „Lernen“ ist insofern ein *beobachterabhängiges Konstrukt*. Damit handelt es sich bei dem, was erklärt wird, nicht mehr um das Phänomen „Lernen“, sondern um etwas, das als „Lernen“ beobachtet wird. Das, was beobachtet wird, ist (vom Beobachter!) mit dem Begriff des Lernens *erklärt*.

Insofern besagt das Ergebnis der Beobachtung und Erklärung zuallererst etwas über den Beobachter des Prozesses aus. Die Beobachtung und Erklärung von Lernen bedeutet damit, eine realisierte Veränderung „als Auswahl aus möglichen Veränderungen zu beobachten und

---

<sup>107</sup> Vgl. zum Begriff der „Bildungskommunikationen“ Orthey (1999, S. 145ff).

diese Auswahl durch die Selbstreferenz des Veränderungssystems zu begründen“ (Schmidt 2003, S. 12).

Dieses beobachterabhängige Konstrukt „Lernen“, oder das *Beobachtungskonzept* „Lernen“, kann sich auf unterschiedliche (miteinander verschränkte) Veränderungsperspektiven beziehen, z.B. auf die Entwicklung und *Veränderung von Identität* (personenbezogene Ebene), auf den *Aufbau und die Entwicklung von sozialen Interaktionsbeziehungen* (soziale Beziehungsebene), auf die *Entwicklung, Veränderung, Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Wissensbeständen* (Inhaltsebene) usw. – dies impliziert jeweils eine zeitliche Perspektive (im Sinne kurz- oder langfristig, episodisch bzw. lebenslang).

Mit einer Handlungsperspektive beziehen sich die Veränderungen, die wir mit „Lernen“ erklären, auf die *Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten* durch die Entwicklung von Fähigkeiten, die an – jeweils besonderen und neuen - Problemlagen aktualisierbar sind. Das heißt: Lernen ist *mehr* als Wissenserweiterung. Vor allem ist Lernen *Arbeit an und Veränderung von Identität*. Das beinhaltet eine Veränderung der internen Strukturen, der Selbstbeschreibungsmöglichkeiten, der Reproduktions- und Entwicklungsmuster und der Grenzziehung eines Systems nach außen. Wenn es gelingt, neue Wissensbestände in den gegenwärtig aktualisierbaren Sinnvorrat einzusortieren, sie also in die eigene „Landkarte“ zu integrieren, ihnen dort einen „brauchbaren“ Sinn zu geben, sie „anschlussfähig“ zu machen, dann kann zukünftig darauf zurückgegriffen werden, indem diese Sinnstrukturen auf Anschlussmöglichkeiten überprüft werden, indem also die *Passung zwischen Wissens- und Sinnstruktur und Handlungsproblem* abgeglichen wird. Das führt dann zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch solche Fähigkeiten, die zum beobachteten Problem „passen“. Insofern werden durch Lernen die *Anpassungsmöglichkeiten im Hinblick auf potenzielle zukünftige Störungen* (der eigenen Reproduktion, des eigenen Überlebens) erweitert. Via Lernen kann sich das System *selbst* so verändern, dass es sich in die Lage versetzt, „Perturbationen neutralisieren zu können, die bisher nicht auftraten, bzw. die bisher nicht neutralisiert werden mussten“ (Zirkler 2001, S. 115).<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Lernen von personalen und sozialen Systemen ist damit etwas *Selbst-Bestimmtes* – im Sinne von: es bestimmt das „Selbst“ (im Sinne von zugeschriebener Identität) und es wird *selbst bestimmt*. Dies ist ein wichtiges Kriterium für die Ausführungen in diesem Text, die ja angesichts des betrieblichen Kontextes anderes vermuten lassen könnten. Mit dem hier grundgelegten Lernbegriff können Personen nur selbst und das heißt auch: selbstbestimmt lernen. Erst die Selbst-Bestimmtheit (in diesem doppelten Sinne) ermöglicht nachhaltiges Lernen, das die Verfügung der Individuen über die Handlungsanforderungen und –optionen erweitert. Dies wird heutzutage als „expansives Lernen“ diskutiert (Faulstich/Ludwig 2004).

Lernen braucht für diese Veränderungen einen differentiellen Impuls, d.h. es muss eine *Differenz durch das System* wahrgenommen werden, die zu einer Irritationswahrnehmung bzw. zu einem Ungleichgewicht führt. Dabei geht es bei dem lernenden personalen oder sozialen System um den Abgleich und die *Einordnung dieser Differenz in den eigenen, zu diesem Zeitpunkt zugänglichen Vorrat an Wissensbeständen und deren sinnbestimmter Bedeutungen (oder: um deren Ablehnung!)*. Das ist die Frage der *Anschlussfähigkeit an Bestehendes* (z.B. an aus der eigenen Historie oder Biografie gewonnene Erfahrungen). Gleichzeitig geht es um das Abklopfen des differentiellen Veränderungsimpulses auf *zukünftige Anschlussmöglichkeiten*. Dies Abklopfen bezieht sich auf den Bestand der verfügbaren und aktualisierbaren Phantasien und Annahmen über das, was diesen Veränderungsimpuls zukünftig anschlussfähig machen könnte. Alltagstauglich formuliert ist das die Frage: Was kann ich mit diesem neuen Wissen zukünftig anfangen?

Lernen ist insofern die *Integration differentieller Impulse in bestehende Strukturen und in die aktualisierbaren Möglichkeiten zukünftiger Prozesse, und Lernen ist die Zuschreibung eines bestimmten Sinns, einer bestimmten Bedeutung*. Damit ist Lernen ein *intermediäres Kommunikationsmedium*, in dem *immer wieder - und immer wieder neu - über Sinn verhandelt* werden kann. Das ist die zentrale Attraktivität der Formgebungsprozesse des Lernens, die Wissen generieren und Nichtwissen unterscheiden. Es ist die Offenheit in der Geschlossenheit der Form.

### **Wer lernt aber nun? Wie unterscheidet sich das Lernen psychischer und sozialer Systeme?**

Das ist der Ort in der Klärung des Lernbegriffes, wo sich die Frage stellt, wie dieser abstrahierte Lernbegriff sich zu den Sprachspielen der „lernenden Organisation“ und des „lernenden Unternehmens“ verhält, Sprachspielen also, die Modernisierungsprozesse mit dem Lernbegriff verknüpfen (vgl. Orthey 1997).<sup>109</sup>

Der hier angedachte Lernbegriff ist weder auf individuelle, noch auf kommunikationsbezogene Aneignungsprozesse exklusiv festgelegt. Er ist umfassend angelegt und auf personale, sozial-interaktive und auch organisationale Veränderungsprozesse reflektiert. Einem solchen Lernbegriff liegt die Annahme des *System/Umwelt-Unterschiedes* zugrunde. Lernen kann – im eben dargestellten Sinne – auch als die *Einheit der Veränderung der*

---

<sup>109</sup> Vgl. hierzu vertiefend auch das Kapitel über „lernende Organisationen - auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (2.3).

*Unterscheidung von System und Umwelt* verstanden werden.<sup>110</sup> Insofern „lernen“ Systeme, indem sie auf ihre Innen-Außen-Differenz reflektieren, sich also - *oszillierend* (vgl. Baecker 2002, S. 7ff) – *ihrer Grenzen gewahr werden und Fähigkeiten entwickeln, diese zu verändern*. Sie verändern ihre „Identität“, ihre Besonderheit und Unverwechselbarkeit, indem sie mehr „wissen“, mehr können, sich anders beobachten und beobachten lassen - und darauf mit der Kategorie „Lernen“ reflektieren (sonst würden sie sich ja nur „entwickeln“ – dann fehlte das reflexive Element). Weiter unten in diesem Text wird dies „Reflektieren“ noch näher als *Oszillieren* spezifiziert.

Dies „können“ sowohl Bewusstseinsysteme als auch soziale Systeme. „Subjekte“ können bei dieser Annahme indes nur insofern „lernen“, als dass sie als (selbstbezogene) Konstruktionen von Bewusstseinsystemen verändert werden. Nur insofern ist dieses „personale“ Lernen als „Subjektentwicklung“ zu verstehen. Das Lernen von Bewusstseinsystemen ist für soziale Systeme - und nur als solche können die sogenannten „lernenden Organisationen“ verstanden werden - notwendige Voraussetzung für ihren eigenen „Lernprozess“. Das liegt daran, dass die Operationen der Bewusstseinsysteme in den Kommunikationen des sozialen Systems *interpenetrierend vorkommen*. Beides ist gekoppelt und insofern ist auch beider Lernen gekoppelt. Ist das Lernen personaler Systeme noch als Erkenntnisprozess von mentalen Bewusstseinsoperationen erklärbar, so ist das Lernen von sozialen Systemen, also von Kommunikationen, nur unter der Annahme ihrer Koppelung mit Bewusstseinsystemen vorstellbar. Nichtsdestoweniger *lernt die Kommunikation als Kommunikation* und es lernen nicht die Bewusstseinsysteme *für* die Kommunikation. Die Kommunikation verändert via Interaktion ihre Identität, erweitert ihre Sinn- und Wissensbestände und arbeitet an der Organisation ihrer Anschlussfähigkeiten und -möglichkeiten. Wenn in den Kommunikationen ein spezifischer Sinn entsteht, wird dieser – sofern dieser Prozess selbst wiederum reflexiv gemacht wurde - als Wissen in den Folgekommunikationen verfügbar und als Fähigkeit im Kontinuieren der Kommunikation aktualisierbar. Das soziale System kann in der Gestaltung seiner Kommunikation (und damit in der Gestaltung *durch Fortsetzung seiner selbst*) anders vorgehen als ohne den neu entstandenen Sinn bzw. das neu verfügbar gewordene Wissen. Insofern hat es „gelernt“. Es hat seine Lernerfahrungen in Strukturen und Prozessen *konserviert* bzw. „organisiert“, die zukünftig wirksam werden können, z.B. als Entscheidungsverfahren in Teams oder Gruppen, als Routine der Interaktion oder als Konfliktbearbeitungsmuster. Für die „beteiligten“ Bewusstseinsysteme kann dieses Wissen

---

<sup>110</sup> Vgl. hierzu auch die systemtheoretischen Begriffsklärungen im Textteil „Begriffe und Grundlagen“ (3.1.1.) zu Beginn des dritten „System“-Teils dieser Arbeit.

---

zudem auch zur Erweiterung ihrer personalen Sinn- und Wissensbestände führen. Personales Lernen und soziales Lernen von Kommunikationen sind also *fest gekoppelt*.

Lernen ist damit eine *bestandserhaltende Operation von Systemen durch Veränderung ihres Bestandes*. Lernen *versetzt das System ins Ungleichgewicht mit sich selbst, damit die Möglichkeiten erweitert werden, immer wieder neu Gleichgewichte herstellen zu können*. Lernen ist insofern eine *Überlebensfunktion von Systemen*. Der Begrifflichkeit von der „lernenden Organisation“ kann daher nur zugestimmt werden, wenn ein „lernendes (soziales) System“ damit gemeint ist. *Systeme können lernen - (formale) Organisationen nicht*. Diese verändern sich ja nur deshalb, weil ein soziales System gelernt hat und dieses Lernen reflexiv (als Lernen des Lernens) in der Form der Organisation *konserviert* hat.

„Lernen“ (als Beobachtungskonzept) wird als systembezogener Veränderungsbegriff zusammenfassend markiert durch:

- eine *Differenzwahrnehmung (Irritation/Störung)* und ihre Weiterverarbeitung,
- die *oszillierende Reflexion auf die Innen/Außen-Differenz* des Systems, also Identitäts- (d.h.: Struktur-) Veränderung,
- die Auseinandersetzung mit der Einordnung der neuen Wissens- und Sinnbestände in die bestehenden Sinnbestände, also *Bedeutungs- und Sinnzuschreibung*, und die *Auseinandersetzung mit der Frage der zukünftigen Anschlussmöglichkeiten*,
- die *Veränderung und Erweiterung von Wissens- und Sinnbeständen* (der eigenen „Landkarte“) für das weitere Kontinuieren der Bestandserhaltung des Systems,
- die *Erweiterung sinnbestimmt aktualisierbarer Fähigkeiten*, die angesichts von signifikanten Perturbationen neutralisierend in Anschlag gebracht werden können.

Ein solcher Lernbegriff ist auch deshalb für die Gestaltungsüberlegungen im Betrieb attraktiv, als dass er sich gegen einen „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1993, S. 385ff) abgrenzt. Solches Lernen ist denkbar - und auch konzipierbar - ohne die Vorstellung des gleichzeitigen „Lehrens“. Und es ist undenkbar als Duplikat eines „Gelehrten“. Die Differenz von „Lehren“ und „Lernen“ ist insofern in diesem systemisch ambitionierten Zugang nur mehr eine artifizielle. „Lehre“ kann in einer traditionellen Codierung fürs Lernen nicht mehr sein als seine Perturbation, seine irritierende Störung. Gelernt wird dabei, „wie sich diese Störung neutralisieren und aus der Welt schaffen läßt“ (Simon 1993, S. 53). Damit verliert Lehren

---

„seinen Anspruch sich gegen das Lernen „durchsetzen“ zu wollen bzw. „durchsetzen“ zu müssen. Lehren in der Weiterbildung bekommt Angebots-, Beratungs-, gar Begleitcharakter“ (Müller 1995, S. 292). „Lehre“ ist damit – in all ihren Ausformungen - eine Interventionsform in Systeme, die Lernen ermöglichen will, dies aber nur kann, *indem sie für die Systeme und deren Lernprozesse störend wirkt*. Indem Lehre damit störende Veränderungsimpulse vermittelt, kann sie „Lernen“ ermöglichen. Sie bleibt aber immer ein paradoxes Unternehmen. Und wird selbstverständlich dabei auch immer selbst gestört – und davon kann „Lehre“ dann vom Lernen lernen.<sup>111</sup>

Auf der Basis dieser begrifflichen Klärungen wird im Folgenden ein *Lernbegriff*, der im Hinblick auf eine Konzeption lernender Systeme anschlussfähig ist, in fünf Zugängen markiert:

### **1. Zugang: Lernen als Erklärungsprinzip von Beobachtern**

„Lernen“ bezeichnet die Beobachtung und Erklärung *von Veränderungen der Sinnbestände* von Bewusstseinsystemen und von sozialen Systemen. Damit ist Lernen ein *beobachterabhängiges Konstrukt*. Es erklärt die Beobachtung – und zwar letztgültig. Lernen ist insofern - wie die Liebe auch - ein *Erklärungsprinzip*. Erklärungsprinzipien erklären sich selbst: „Ich liebe Dich“ oder auch: „Ich habe das jetzt gelernt“ sind Sätze, die keiner weiteren Erklärung mehr bedürfen. Mit ihnen ist alles erklärt. Solche Erklärungsprinzipien haben – so erklärt uns Simon (1993, S. 49) - vor allem die Funktion, „neugierige Fragen zu verhindern und den Beobachter zu beruhigen, indem sie die Illusion des Wissens vermitteln. (...)“. „Lernen“ erklärt also - und es beschreibt nicht ein Phänomen. Dies ist insofern wichtig, als dass wir aus Erklärungen meist ableiten, wie wir Dinge beeinflussen wollen.

Und es ist wichtig insofern, als dass die *Rolle des Beobachters*, der mit dem Erklärungsprinzip „Lernen“ operiert, sehr relevant wird. Lernen erklärt dabei nicht mehr nur die Funktionsweise eines Systems im Veränderungsprozess, sondern es geht – weitergedacht - um die Frage, unter welchen Unterscheidungsbedingungen ein Beobachter das Erklärungsprinzip „Lernen“ in Anschlag bringt. Zudem gilt es mitzudenken und mit zu

---

<sup>111</sup> Weiter unten in diesem Kapitel finden sich Konsequenzen für die Steuerung von Lernprozessen, des weiteren – und konkreter bezogen auf die Mikroebene – im Abschnitt über „Irritationslernen“ (3.7.) im 3. Teil sowie dort auch in den Praxisbeispielen zu Beratung (3.4.) und zum Mehr-Ebenen-Lernen-in-Planspielen (3.2.). Eine differenzierte systemisch-konstruktivistische Sicht auf Lehren und Lernen findet sich bei Zirkler (2001, S. 143ff).

untersuchen, welchen Einfluss die Beobachtung auf „Lernen“ hin – und mithin: auch das Beobachtet-werden - auf den Gegenstand der Untersuchung hat.

### **Erklärungsprinzipien**

Es handelt sich bei den Erklärungsprinzipien - wie z.B. Liebe, Lernen usw. – um „eine Kategorie, die von Gregory Bateson erfunden wurde, um die „Was ist ...?“-Fragen seiner Tochter zu beantworten. Als sie fragte: „Pappi, was ist ein Instinkt?“, antwortete er: „Ein Instinkt, meine Liebe, ist ein Erklärungsprinzip.“ Und als sie wissen wollte, was es erkläre, sagte er: „Alles, fast alles überhaupt. Alles was man damit erklären will.“ Als sie dagegen einwandte, dass es nicht die Schwerkraft erklären könne, entgegnete Bateson schlagfertig: „Das geschieht aber nur deshalb, weil niemand will, dass ‚Instinkt‘ die Schwerkraft erklärt. Wollte man es, dann würde es auch das erklären. Wir könnten einfach sagen, dass der Mond einen Instinkt hat, dessen Stärke sich umgekehrt proportional zum Quadrat der Entfernung verändert ...“ „Aber das ist Unsinn“, unterbricht sie ihn. Worauf er entgegnet: „Aber Du hast doch mit dem Instinkt angefangen.““ (v. Foerster 1993, S. 129/130)

## **2. Zugang: Lernen - mehr als Wissen**

„Lernen“ bezieht sich nur zum Teil auf „Wissen“. „Wissen“ ist lediglich ein sprachlicher Kristallisationspunkt, um die Wirkungen von Lernen benennen und vor allem: *vergleichen* zu können. „Logisch betrachtet ist der Begriff „Lernen“ aber einem höheren Abstraktionsniveau zuzuordnen als der Begriff „Wissen“: Mit „Lernen“ wird die Beziehung von „Wissen“ zu zwei unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten bezeichnet, d.h. es setzt das Konzept „Wissen“ wie das der „Zeit“ voraus - so wie das Konzept der „Bewegung“ die Konzepte der „Position im Raum“ und der „Zeit“ voraussetzt.“ (Simon 1993, S. 50) Daher sind Wissen und Lernen Gegensätze. „Wo Wissen bewahrt wird, wird Lernen verhindert. Deshalb lässt sich Wissen auch nicht einfach vermehren wie die Größe einer Torte: Lernen zerstört Wissen, indem es verhindert, dass alte Unterscheidungen weiter vollzogen werden - nicht immer, aber immer öfter.“ (Simon 1993, S. 55) Das ist die Entwertung oder die Zerstörung alten zugunsten neuen Wissens. Sonst wurde nicht gelernt. Wenn man gelernt zu haben glaubt, kann man dasselbe nicht nochmals lernen. Nur etwas anderes. Lernen ist ein *Widerstand gegen das Gelernte*, gegen altes Wissen. Und dieser Widerstand, den wir bemerken, wenn uns das Lernen schwerfällt, ist Indikator, dass wir anfangen zu lernen. Denn dann fangen wir an, Wissen aufzugeben und neues Wissen in unsere Erfahrungs- und Handlungskontexte einzuordnen. In diesem Sinne ist es auch – wie Dirk Baecker (2003, S. 195) das tut –

schlüssig, davon zu sprechen, dass eine „lernende Organisation“ *zuallererst auch eine verlernende Organisation* ist, bzw. sein muss.<sup>112</sup>

Lernen ist damit nicht Wissenserweiterung, sondern die Veränderung der Wissensbestände und das bedeutet auch die *Umformung bisherigen Wissens in Nichtwissen*. Damit ändert sich via Wissen unsere kognitive Konfiguration - und meist auch unsere emotionale oder unsere soziale.<sup>113</sup>

### 3. Zugang: Lernen - Differenz macht Sinn

„Lernen“ braucht – wie oben bereits benannt - notwendigerweise *eine Wahrnehmung von Differenz*, also: eine Unterschiedsbeobachtung. Bei dem lernenden personalen oder sozialen System geht es um die *Einordnung neuer Unterschiedsbeobachtungen in den eigenen Vorrat an Wissens- und Sinnbeständen*. Der Unterschied muss integriert werden und zukünftig in Handlungen aktualisierbar werden. Lernen ist daher „eine korrigierende Veränderung in einer Menge der Alternativen, unter denen eine Auswahl getroffen wird“, so Gregory Bateson (1992, S. 378), und folglich ist dies – via des Elementes der Reflexion - auch ein „Deutero-Lernen“ (ebd., S. 219). Damit ist *Lernen auch die Zuschreibung eines bestimmten Sinns, einer bestimmten Bedeutung*. Und dieser „Sinn“ kommt aus der Differenz.

„Sinn“ (vgl. Orthey 1999, CD-ROM, Systemtheoretisches Glossar.doc) ist insofern eine relevante Kategorie für eine Systemsicht, die auf „Lernen“ hin angelegt ist. Denn Sinnfindung bzw. –erzeugung – und darum geht es ja beim „Lernen“ - stellen Operationen dar, die psychischen Systemen ihre Kontinuität und ihre innere Anschlussfähigkeit gewährleisten. Und sie ermöglichen auch sozialen Systemen Abgrenzung und Anschlussfähigkeit. Mit der Kategorie des – „Sinn gebenden“ – Lernens lassen sich also die Mechanismen psychischer und sozialer Systeme sowohl unabhängig voneinander als auch in ihrer Koppelung beschreiben.

#### **Kleiner Exkurs über Sinn**

Nachdem im Zusammenhang mit der Erörterung des Lernbegriffes häufig von der Sinnkategorie die Rede ist, verlangt dies nach Sinn.

Dazu Sinn-volles vom Universitätsdozenten Siebenschwab in einem Privatissimum über Systemtheorie (Fuchs 1993):

---

<sup>112</sup> Vgl. dazu im Kapitel „von lernenden Organisationen ...“ den Abschnitt 2.3.4.

<sup>113</sup> Vgl. zum Problem des Wissens auch die Ausführungen im Kapitel über „Wissensmanagement“ (2.4.).

„Ich kann es mit Luhmann sagen, dass Sinn als die Einheit der Unterscheidung von Aktualität und Possibilität begriffen werden kann. Wenn man etwas Aktuelles bezeichnet, kann diese Bezeichnung als Teil einer Differenz begriffen werden, deren andere Seite das Mögliche, das Nichtaktuelle ist, und wenn man so beobachtet, beobachtet man in der Form von Sinn. Ich könnte auch, bezogen auf unser Thema, formulieren, dass die Identität, die jeweils in Gedanken oder in Kommunikationen fixiert wird, über ihre Situierung in einem Möglichkeitshorizont festgehalten werden kann.“ (Fuchs 1993, S. 71)

„Sinn ist demnach“ – so könnte Niklas Luhmann fortgesetzt haben – „eine allgemeine Form der selbstreferentiellen Einstellung auf Komplexität, die nicht durch bestimmte Inhalte (unter Ausschließung anderer) charakterisiert werden kann.“ (Luhmann 1993a, S. 107)

Damit stellt Sinn ein *Selektionskriterium zur Reduktion von Komplexität* dar. Es handelt sich um keine ethische Kategorie, sondern eine funktionale. Mit dem Begriff werden keine allgemeingültigen letzten Wahrheiten bezeichnet. Sinn entsteht erst in Systemen, die sich in Operationen funktional *sinnvoll* differenzieren. Für ein betriebliches System ist die Reduzierung der Produktionskosten ebenso funktional *sinnvoll* wie die Verlagerung der Verantwortung für das Vorhandensein der richtigen Kompetenzen auf die MitarbeiterInnen. In beiden Beispielen kommt der Sinn aus dem Vergleich der beobachteten Aktualität mit der Possibilität, die im Funktionsbezug des Systems geerdet ist.

Der in Anbetracht von Komplexität notwendige *Selektionsprozess ist sinnkonstituiert*. Er legt bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahe, andere nicht. Dabei reduziert Sinn zwar Komplexität (und ist daher untrennbar mit Komplexität und Selektion verbunden), vernichtet sie aber nicht. Sie bleibt als Komplexität weiter bestehen und ist über Sinn jederzeit regenerierbar. Sinn macht damit Komplexität verfügbar. Sinn entsteht also erst im Vollzug der Entwicklung des Systems nach funktionalen Zwecken.

„Das Phänomen Sinn erscheint in Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns.“ So Niklas Luhmann (1993a, S. 93) weiter. Für das Erleben gibt es einen Überschuss an Möglichkeiten. Insofern muss das Erleben auswählen. Erleben und Handeln ist Selektion auf Grund von Sinn, der sich als Verweisung selbst als Standpunkt der Wirklichkeit darstellt. Er bezieht aber nicht nur Wirkliches, sondern auch „Mögliches (konditional Wirkliches) und Negatives (Unwirkliches, Unmögliches)“ ein (ebd., S. 93), weil über das eigentlich intendierte auch die Welt im ganzen zugänglich wird. Damit bedeutet Sinn *zwangsläufig* immer auch Selektion, weil nicht alle „sinnvollen“ Verweisungen tatsächlich im nächsten Zuge aktualisierbar sind. Diese Zwangsläufigkeit geht in das sinnhafte Operieren der Systeme mit ein. Es gibt also keine letzte Anschlusssicherheit für Bewusstsein (bezogen auf psychische Systeme) und Kommunikationen (bezogen auf soziale Systeme). Die Selektion ist unsicher. Aber sie ist *wieder* möglich. „Sinn stattet das je aktuell vollzogene Erleben und Handeln mit redundanten Möglichkeiten aus. (...) Man kann sich Fehlgriffe leisten, weil die Möglichkeiten damit noch nicht erschöpft sind. Man kann zum Ausgangspunkt zurückkehren und einen anderen Weg wählen.“ (ebd., S. 94) Dies führt zur Anschlussmöglichkeit, dass jede Sinnintention selbstreferentiell ist, weil „sie ihre eigene Wiederaktualisierung mit vorsieht“ (ebd., S. 107). Luhmann bezeichnet Sinn denn auch als „differenzlosen“ Begriff, der sich selbst mitmeint“ (ebd., S. 93). Und dies meint mit, dass Sinn ein instabiles Kriterium darstellt, dessen Instabilität, dessen Unruhegehalt, einen „Zwang

zur Selbständerung“ (ebd., S. 99/100) bildet. Wenn der Ausgangspunkt für Sinn die Differenz von Aktuellem und Möglichem ist (vgl. den Universitätsdozenten Siebenschan zu Beginn des kleinen Exkurses), gibt es zum jeweils Aktuellen „Möglichkeitsanzeigen“, in deren Horizont das Aktuelle Sinn hat. „Und Sinn haben heißt eben: dass eine der anschließbaren Möglichkeiten als Nachfolgeaktivität gewählt werden kann und gewählt werden muss, sobald das jeweils Aktuelle verblasst, ausdünnt, seine Aktualität aus eigener Instabilität selbst aufgibt.“ (ebd., S. 100) Damit kann Sinn als Evolution auslösendes und ermöglichendes Kriterium bezeichnet werden.

Der Zugang zu „neuem“ Sinn bzw. zur Veränderung der aktualisierbaren „Sinnbestände“ führt in diesem Sprachspiel über das Lernen. Sinn wird in einer *oszillierenden Prüfung zwischen Aneignung und Ablehnung generiert*. Diese Prüfung bezieht sich auf die Anschlussfähigkeit des differentiellen Sinn-Impulses an die gegenwärtig für ein bestimmtes System aktualisierbaren Sinnbestände. Wenn diese Prüfung die Anschlussfähigkeit attestiert, dann steht ein verändertes und erweitertes Sinnrepertoire zur Verfügung. Es wurde gelernt.

„Kein sinnkonstituierendes System kann also der Sinnhaftigkeit aller eigenen Prozesse entfliehen. Sinn aber verweist auf weiteren Sinn.“ (ebd., S. 105)

#### **4. Zugang: Lernen - Personen, Kommunikationen, Organisation**

Konzepte „lernender Organisationen“ (2.3.) können nur aus der *Koppelung bewusstseinsbezogener mit kommunikationsbezogenen Lernprozessen* verstanden werden. Die „lernende Organisation“ ist als Konzept auf die *Rationalisierung dieses Zusammenhanges, also des Zusammenhanges von Personen und Kommunikationen im Betrieb* angelegt. Von „Organisation“ kann in diesem Zusammenhang also nur insofern sinnvoll gesprochen werden, als die strukturell gekoppelten (Lern-) Veränderungen personaler und sozialer Systeme organisiert werden (sollen) und im Ergebnis dies Lernen wiederum Auswirkung auf die Organisation hat, die Lernergebnisse über Lernen *konserviert*. Die Organisation selbst lernt nicht, *es lernen Systeme, personale Systeme oder soziale Systeme*.

#### **5. Zugang: Lernen als Irritation**

Ernst von Glasersfeld fasst die Lerntheorie, „die sich aus Piagets Arbeiten ergibt“, wie folgt zusammen: „Kognitiver Wandel und Lernen finden statt, wenn erstens ein Schema ein erwartetes Ereignis nicht herbeiführt und zweitens die dadurch hervorgerufene Perturbation ihrerseits zu einer Akkomodation führt, die das Gleichgewicht wieder herstellt.“ (Glasersfeld 1997, S. 121)

Nach Jean Piagets Vorstellung vom Lernen und von geistiger Entwicklung werden *Irritationen als wichtige und notwendige Elemente im und für den Lernprozess* angesehen (Piaget 1983). Sowohl die Integration von Informationen aus der Umwelt in vorhandene

Denkschemata (Assimilation) als auch die Veränderung der Schemata selbst (Akkommodation) unterliegen dem Gleichgewichts- bzw. Äquilibrationsmodell. Die durch Lernen in Gang gesetzte Entwicklung wird als *Abfolge von Gleichgewichts- und Ungleichgewichtszuständen* verstanden, wobei das Ungleichgewicht von einem Gleichgewichtszustand auf höherem Niveau abgelöst wird. Diese Dynamik wird durch eine *Störung aus inneren oder äußeren Gründen* in Bewegung gebracht, d.h. heißt, es werden vorläufig etablierte Gleichgewichtszustände auf einer bestimmten Stufe gestört und dann auf einem höheren Niveau wieder hergestellt. Der störenden Irritation sei Dank.

„Lernen“ stattet dadurch das System mit *interner Unruhe* und mit der notwendigen *Irritationsdosis* aus – verkürzt: Lernen braucht Irritation, aber Lernen macht auch Irritation.<sup>114</sup> Dadurch macht Lernen das Geschehen im System unkalkulierbar und lässt offen, wie es genau weitergeht. Lernen bedeutet die Konfrontation mit Differenz und die Notwendigkeit, neue Einheit aus dieser Differenzbeobachtung oder -erfahrung herzustellen. Lernen bringt Durcheinander, Lernen *irritiert*. Es *repräsentiert dadurch systemintern die Außenbedingungen der Systemumwelt*. Es lässt das System nicht zur Ruhe kommen. „Immer anders als vorher“ - heißt das Prinzip. Das ist die Wertschöpfung des Lernens, denn es *erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten* des Systems und ermöglicht dabei die allseits herbeigerufenen *Selbststeuerungsleistungen*. Und das ist hochattraktiv für Unternehmen.<sup>115</sup>

### 2.1.2.Lernen als Oszillieren

Ansätze für einen paradoxietauglichen Lernbegriff

#### Idee und Zusammenhänge

Die folgenden Ansätze eines *paradoxietauglichen Lernbegriffes* habe ich gemeinsam mit meiner Kollegin Brigitte Gütl aus Österreich entwickelt, die „Lernen als Oszillieren“ mittlerweile in ihrer Dissertation mit sehr praktischen Bezügen zum Lernen in einem Universitätslehrgang weiter ausgearbeitet hat (Gütl 2002, S. 252ff).

---

<sup>114</sup> Vgl. zu mehr Irritation das Kapitel „Irritationslernen“ (3.7.).

<sup>115</sup> Und weil sie - systemisch sinnbestimmt - darauf reflektieren, wollen sie heutzutage meistens „lernende Organisationen“ werden – es sei denn, sie haben sich von dieser Illusion bereits verabschiedet. Dann setzen sie anstelle der „lernenden Organisation“ die „virtuelle“. „In der virtuellen Organisation muss nicht unbedingt gelernt werden, sondern sie kann innerhalb des Netzwerkes, auf das die virtuelle Organisation sich stützt, ersetzt werden.“ (Baecker 2003, S. 191)

Den *Hintergrund* dazu bildet das in unserer praktischen Leitungsarbeit in der Erwachsenenbildung umgesetzte Lehr-/Lernverständnis (Gütl/Orthey 2001). Es ist einerseits „ursprünglich“ begründet in *erfahrungs- und subjektorientierten Ansätzen* (u.a. Geißler/Kade 1982), in meinem Falle zudem im *gruppendynamischen Lernkonzept* (u.a. König 1994, 1996, Wellhöfer 1993, Antons u.a. 2001), andererseits wird es genährt durch ein *systemisch-konstruktivistisches Interventionsverständnis* (u.a. Willke 1994, Königswieser/Exner 1999) zur *Ermöglichung von Lernprozessen*: die Welt, auch die Lernwelt wird als je spezifische Konstruktion von Beobachtern erschlossen, indem sie konstruiert wird.<sup>116</sup> Das Zugänglichmachen und Unterstützen dieser Konstruktionsleistungen des Lernens wird durch TrainerInnen und LeiterInnen von Gruppen unterstützt. Dieses Lernen, das wir in unserer praktischen Arbeit zu ermöglichen versuchen, ist weiterhin darauf angelegt, *Ressourcen der beteiligten Menschen und der Dynamik der Gruppe* freizusetzen, zu fördern und für Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse zu nutzen, und es nimmt darin zentralen Bezug auf die *Idee „reflektierter Praxis“ als Lerngegenstand* (Altrichter u.a. 1997, Schön 1983 und 1987).

Zudem gingen wir von grundsätzlichen modernisierungstheoretisch formulierten Überlegungen zu Bildung und Lernen (Orthey 1999) aus.<sup>117</sup> Bildung wird als „Kommunikationsmedium“ und im Sinne der Lebenslaufgestaltung als „generalisierte

---

<sup>116</sup> Eine anregende „Konstruktion“ einer „konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ ist Rolf Arnold und Horst Siebert (Arnold/Siebert 1995) gelungen. Vgl. auch Siebert (1994 und 2003).

<sup>117</sup> Berechtigterweise lässt sich hier die Frage nach der gewählten Terminologie anschließen. Diese Arbeit setzt auf den Lernbegriff, um betriebliche Veränderungen zu erklären, zu deuten und (jedenfalls mit einem bestimmten Verständnis) zu steuern. Abgesehen von theoretischen Verschränkungen – Bildung als Medium, Lernen als Formgebung –, auf die im folgenden Zitat im Text verwiesen wird, liegt diese Begriffsverwendung im Trend, denn es ist tendenziell ein Wechsel vom Bildungs- zum Lernbegriff zu beobachten. Christiane Schiersmann und Hans Christoph Strauß (Schiersmann/Strauß 2003, S. 146/147) führen dafür begründend an, dass Veränderungen und Dynamisierungen der Arbeits- und Betriebsorganisation von einer funktions- und berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation zu Veränderungen im Hinblick auf eine ebenfalls mehr prozessorientierte Weiterbildung führen. Dies begünstige und stärke arbeitsbegleitende und wenig formalisierte Lernprozesse.

Auf einer anderen Ebene könnte der Charme des Lernbegriffes von den weniger tradierten, ideologischen, pädagogisch-mythologisierten („Subjektkult“) oder formalisierten Zuschreibungen im Vergleich zum Bildungsbegriff herrühren. Bei „Bildung“ bekommen viele glasige Augen, „Lernen“ vermittelt da mehr Sachlichkeit und vielleicht auch bodenständigere Zweckdienlichkeit. Zudem hat das Lernen sich bereits in Sprachspielen in Betrieben und Organisationen etabliert. Es hat also schon Lebens- und Arbeitsformen geprägt und besitzt von daher gesehen bereits eine hohe Anschlussfähigkeit für den Kontext „Betrieb“.

Offenbar „verträgt“ der Lernbegriff seine Verkoppelung mit zweckorientierten und funktionspezifischen Limitierungen auch besser. Beim Bildungsbegriff wird diese Reduktion – angesichts einer vom Zweck abgekoppelten und abstrakteren Anlage – eher als problematisch wahrgenommen. „Bildung zur Brauchbarkeit“ (Gruber 1997) – diese ambivalente Zuschreibung würden viele Betriebe nicht wollen. Sie setzen lieber aufs Lernen.

Karlheinz Geißler (2003) zeichnet in seinem Beitrag „Die Erfindung des Lernens“ eine Dramaturgie vom „Zeitalter des Betens“ über das „Zeitalter der Erziehung“ bis zum „Zeitalter des Lernens“ und kommt zu dem Schluss: „Das Lernen löst die Arbeit ab.“

Prozessstruktur“ verstanden, sie wird dabei insbesondere *differenzorientiert* gedacht: „Bildung oszilliert (...) *zwischen Aneignung und Ablehnung*, weil dies das Ergebnis der selbstreferentiellen Prüfung auf Anschlussfähigkeit ist. Bildung ist die *Einheit der Differenzen eines Veränderungsvibrierens zwischen Anpassung und Widerstand*. So gedachte Bildungsprozesse haben notwendigerweise immer auch etwas mit der *Auseinandersetzung mit Widerstand*, also mit Ablehnung zu tun. Dies gilt auch für die Möglichkeit der Aneignung, die einer Prüfung auf Ablehnung hin folgt. *Gelernt wird insofern - so die Zuspitzung - am Widerstand.*“ (Orthey 1999, S. 147/148).<sup>118</sup>

Diese noch recht groben modernisierungstheoretisch inspirierten Überlegungen legten wir als Beobachtungsunterscheidungen unseren Leitungserfahrungen in Lernprozessen mit Erwachsenen in Organisationen und Betrieben zugrunde. Auch dort stellt sich Lernen häufig als *widersprüchliche und zum Teil auch widerständige Form und Erfahrung* dar, sowohl für die Personen als auch für die Gruppe. Gleichzeitig werden aber auch neue, manchmal überraschende Anschlüsse beobachtet – in der Sprache der Pädagogen sind das ja die sogenannten „Lernerfolge“. <sup>119</sup> Aus unserer Sicht sind beides, nämlich Widerstand *und* Anpassung konstituierende Elemente des Lernens. Beides sollen unsere Theorieüberlegungen systematisch integrieren – ohne die Differenz harmonistisch einzuebnen und ohne sich „auf eine Seite zu schlagen“.

Auf der Suche nach der semantischen Verdichtung zur *Erklärung* dieser Doppelbödigkeit wurden bald drei Begriffe zentral: *Differenz, Paradoxien* und *Oszillieren*.

### **Differenz**

Das Differenzmotiv ist geerdet in dem bekannten Bateson'schen-Satz auf die Frage nach Unterscheidungen: „Unterscheidungen sind Unterschiede, die einen Unterschied machen.“ Und darum geht es beim Lernen: zu neuen Unterscheidungen zu kommen, die neue Unterschiede ermöglichen. Und dies benötigt Differenzen (s.o.: „Differenz macht Sinn“) und ihre Wahrnehmung. Die Welt ist ein Unterscheidungsproblem - das Lernen auch.

---

<sup>118</sup> Die hier als eine Seite der Differenz in Anschlag gebrachte Terminologie der „Aneignung“ verweist im erwachsenenpädagogischen Diskurs auf ein seit den frühen achtziger Jahren entwickeltes neues „Leitkonzept“, das in Abgrenzung zur Vermittlungsperspektive den Wissenserwerb als ausschließlich individuelle Eigenleistung des „Subjekts“ begreift. Vgl. zur Aneignungsperspektive Kade/Seitner (1999, S. 32ff)

<sup>119</sup> Vgl. dazu den Exkurs: „Die Lernerfolgs-Story“.

Für Gilles Deleuze bedeutet Differenz die Fassung der Bestimmung einer einseitigen Unterscheidung. „Von der Differenz muss also gesagt werden, dass man sie macht oder dass sie sich macht, entsprechend des Ausdrucks ‚einen Unterschied machen‘.“ (Deleuze 1992, S. 49) Die Postmoderne, zu deren Konzeptionen Gilles Deleuze neben Francois Lyotard (1993) einen zentralen Beitrag geleistet hat, hat uns dankenswerterweise die Differenz kultiviert. Dadurch wird den modernen Einheitsobsessionen eine Differenz entgegengesetzt (Orthey 1999, Postmoderne.doc). Die neue, die postmoderne *Einheit besteht in der Differenz*. Das Einheitsinteresse ist für die Differenzprämisse nur dann legitim, wenn es anerkennt, „was anzuerkennen ihm zwar schwerfällt, wovon es stets aber deutlichst gezeichnet ist: seine Spezifität - in dem Moment werden beide (Einheit und Vielheit, erg. F.M.O.) kompatibel. Freilich geschieht dies auf dem Boden der Vielheit“ (Welsch 1987, S. 177). Dies zu erkennen und anzuerkennen, ist nur über Differenzen und ihre Wahrnehmung möglich.

„Einheit“ – auch die des Lernens – gibt es damit quasi nur *virtuell*, als Konstellation von Vielheit und Differenzen. Differenz ist der kleinste beobachtbare Unterschied, die *letztmögliche Reduktion von Komplexität*, aus der sich alle mögliche Komplexität wiederum konstituieren lässt. Die Differenz ist somit Bedingung von allem, was möglich werden kann. Sie ist somit das Wichtigste, was es gibt - nicht nur philosophisch oder theoretisch. Wenn es keine Differenz mehr gäbe, wäre sie nicht mehr beobachtbar - dann gäbe es *nichts* mehr. Aber schon das „nichts“ im vorhergehenden Satz ist Teil einer Differenz. Differenz macht damit etwas in der Beobachtung erkennbar. Differenz stellt *Entwicklungsmöglichkeiten* über Anschlussfähigkeiten bereit. Und darum geht es beim Lernen. Einheit gibt es nur als *Differenz von Einheit und Differenz*: „Die Einheit, die mit diesem Differenzdenken kompatibel sein soll, muss selbst differentiell sein. Sie kann nicht den Charakter abschließender Präsenz haben.“ (Wolfgang Welsch) Die gewonnene Einheit ist selbst wieder Ausgangspunkt für neue Differenzen. Und diese Situation ist günstig, um daraus einen Lernanlass zu machen (und sich beispielsweise die Differenz von Einheit und Differenz anzuschauen). Lernen ist eine Form der Aneignung und des Umgangs mit Differenzen, die zugleich auf zu verarbeitende Differenz *angewiesen* ist. Oder: Lernen kann verstanden werden als der *Prozess des differenzmachenden Eintritts in das Oszillieren innerhalb von Differenzen*.

Differenzen sind an *Wahrnehmbarkeit* gebunden. Sonst entwickelt das Differenzereignis in der Zeitdimension keine „dauerhafte“ Auswirkung, in der Sozial- und Sachdimension keine Resonanz. Das bedeutet, dass die Ermöglichung von Lernprozessen vor allem daraufhin zentriert sein muss, (anschlussfähige) Differenzen zugänglich zu machen, die vom jeweils

intervenierten System – einer Person oder einer Lerngruppe - *wahrgenommen* werden können. Diese müssen zudem *systemtauglich* sein. Das heißt, dass die Differenzwahrnehmung nicht zu „klein“ sein darf. Dann ermöglicht die zugeschriebene Bedeutungslosigkeit *kein* beginnendes Oszillieren. Sie darf aber auch nicht zu „groß“ sein, denn dann wird das Lernen durch die Dosis der Zumutung über Abwehr verstellt, das Oszillieren ebenfalls gestoppt. Lernen braucht insofern signifikante *systemtaugliche Differenz*, die anschlussfähig ist an die aktuellen Sinnbestände des lernenden Systems. Diese Systemtauglichkeit ist jeweils systemspezifisch. Dies gibt bereits einen Hinweis darauf, dass auch Lernen nur jeweils systemspezifisch erfolgt. Lernen ist damit nicht „verallgemeinerbar“.

### **Paradoxien**

Zudem war es uns wichtig, die *Widersprüchlichkeit und die Doppelbödigkeit des Lernens begrifflich zu integrieren*. Das führt schnell zum Paradoxiebegriff, der notwendig wird, um deutlich zu machen, dass es auch Differenzen gibt, deren Widerspruch sich als konstitutiv und als nicht auflösbar erweist.

ErwachsenenbildnerInnen, Trainer- oder BeraterInnen geraten immer wieder in Situationen, in denen sie nicht mehr so recht wissen, was vorgeht. Die Situation erscheint dann meist als widersinnig oder gar paradox. Eine Entscheidung steht an: gehen wir diesen oder jenen Ansprüchen nach? Auf Grundlage welcher Deutung oder Interpretationen verstehen (und gestalten) wir Lernprozesse? Die Antwort erscheint zunächst banal: An dieser Stelle geht es vorerst nicht um eine Entscheidung, sondern um das Schaffen einer *Beobachtungsperspektive*, die diese Unentscheidbarkeit aushält. Nicht „entweder-oder“ sondern „sowohl-als-auch“. Die jeweiligen Ansprüche sind beide sehr realistisch und sie existieren gleichzeitig, parallel. Widersprüche erwachsen aus Differenzen – beispielsweise aus der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, Autonomie und Freiheit, Innen und Außen (vgl. Gütl 2002, S. 240f). Es geht also darum, diesen *Widerspruch als Teil des (Lern-) Prozesses* – und nicht als dessen Störung – anzuerkennen. Um ihn in seinen Ressourcen nutzen zu können, geht es darum, eine Beobachterposition zu finden, von der aus der Widerspruch in seinen beiden Polen einsehbar ist und von der aus sich Deutungsmöglichkeiten im Hinblick auf Lernen aus dem Widerspruch konstruieren lassen.

Dagegen sind Paradoxien „die Einheit dieser Differenz von Möglichkeit und Unmöglichkeit: Die Aussagen sind wahr *und* gleichzeitig deswegen unwahr. Paradoxien sind die

Gleichzeitigkeit, die Einheit einer Unterscheidung und damit zunächst unentscheidbar. Paradoxien fordern aufgrund der Unentschiedenheit zum erneuten und nach Möglichkeit anderen Nachdenken auf. Es werden andere Unterscheidungen notwendig“ (Littman/Jansen 2000, S. 16). Der entschiedene *Vorteil von Paradoxien ist ihre Unentschiedenheit*. Unentschiedenheit zwingt den oder die Unentschlossene innezuhalten, über die anstehende Entscheidung nochmals nachzudenken. Dadurch verzögern Paradoxien und schaffen einen *wertvollen Zeitverlust* (ebd., S 19).

Lernen ist ebenfalls ein solch „wertvoller Zeitverlust“. Die „Wertschöpfung“ des Zeitverlustes durch Lernen ist dann besonders groß, wenn die Komplexität des Lernens die Komplexität der Umwelt des Lernens mit vollzieht, sich also der Mehrdeutigkeit und der Paradoxie stellt und sie nicht trivialisiert. „Wertvoll“ wird dieser Zeitverlust, weil er die Basis und Grundlage für Lernprozesse sein kann, wenn er produktiv genutzt wird.

Paradoxie-Tauglichkeit wird damit zum *entscheidenden Merkmal für Lernfähigkeit*. Dies ist zudem dadurch begründet, weil auch die Wirklichkeiten in Unternehmen sich zunehmend als paradox konstituiert darstellen. Littmann/Jansen (2000) arbeiten dies für virtuelle Organisationen heraus. Damit werden Paradoxien – die „Orthodoxie unserer Zeit“, so Luhmann - für die Organisationstheorie kultiviert. Die Autoren koppeln sie in ihrer Wortschöpfung des „Oszillodox“ mit dem hier gewählten Begriff des Oszillierens. Dies hat für ihr Vorhaben konzeptionell den Vorteil, dass damit „oszillodoxe Organisationen“ erklärbar werden: Organisationen, die Paradoxien nicht einseitig aufzulösen versuchen, sondern die in ihnen oszillieren können (ebd., S. 21) – wie dies virtuelle *Organisationen zwischen Schärfe und Unschärfe* tun. „Die Paradoxie zeichnet grundsätzlich eine zunächst unangenehme Mischung zwischen Selbstbezüglichkeit und Unentschiedenheit aus.“ (ebd., S. 16) Beispiele solcher Paradoxien sind Dezentralisierung – (Re-) Zentralisierung (das klassische Paradox der Organisation), Konzentration – Diversifikation, Kooperation – Wettbewerb, Hierarchie – Heterarchie, flexible Kleinheit – mächtige Größe usw. Das Kernparadoxon der Organisation besteht darin, dass sie „im Wettbewerb durch eine Stabilisierung der Wandelfähigkeit Innovationsprozesse routinisieren, indem sie sich ihre Identität durch Veränderung erhält“ (ebd., S.18). Hoher und dynamischer Umweltkomplexität wird mit gesteigerter Binnenkomplexität begegnet.

Paradoxien können diesbezüglich als *Promotoren für Systembewegungen* verstanden werden, sie haben *Alarmierungsfunktion* und sie *aktivieren das Immunsystem* des Unternehmens. „Oszillodoxe Organisationen“ sind paradoxietaugliche „Sowohl-als-auch-Organisationen“: sie müssen in Paradoxien oszillieren können.

Lernprozesse auf die hier skizzierte Perspektive hin zu denken, bedeutet, *Lernen ebenfalls paradoxietauglich zu machen*, es bedeutet, das „Sowohl-als-auch“ in seinem sich selbst konstituierenden Widerspruch nicht aufzulösen, sondern es stehen zu lassen und es zur Ressource zu machen im Hinblick auf Lernen und Entwicklung. Das braucht eine (dritte) Position im Raum, von der aus die Paradoxie gesehen und entfaltet werden kann, damit sie in einem Reflexionsprozess produktiv gemacht werden kann: z.B. durch die Aufrechterhaltung unterschiedlicher (widersprüchlicher) Handlungsmöglichkeiten, die sich gegenseitig genug Zumutung sind, um als *Prüfoperation oder als Befragungsinstanz* für die je andere vorgehalten werden zu können. Dadurch kann beispielsweise eine angemessenere Entscheidung getroffen werden.

In diesem Lernprozess, der einen wertvollen Zeitverlust markiert, werden unterschiedliche, widersprüchliche oder Paradoxien markierende Möglichkeiten gleichzeitig. Das erlaubt und ermöglicht es, zwischen ihnen zu schwingen, zu pendeln – und das heißt: nicht nur zwischen den beiden Polen hin und her zu schwingen, sondern diese Bewegung derart vorzunehmen, dass es gelingt, an beiden Enden gleichzeitig sein – oder zumindest denken – zu können: *Oszillieren* (vgl. Gütl 2002, S. 252ff).

### **Oszillieren als dritte Betrachtungsweise**

„Im systemtheoretischen Kontext empfiehlt es sich, den Begriff des Oszillierens auf jede Unterscheidung zu beziehen, die das System zur Beobachtung benutzt. Voraussetzung der Benutzung ist nur, dass jeweils nur eine und nicht die andere Seite bezeichnet und als Ausgangspunkt für anschließende Operationen verwendet wird. Eben deshalb ermöglicht jede zum Beobachten benutzte Unterscheidung ein Kreuzen ihrer inneren Grenze und in diesem Sinne ein Oszillieren des Systems.“ (Luhmann 1997b, S. 64)

Die Sprachfigur des Oszillierens ist weder in systemtheoretischen (Schöppe 1995, S. 196, Luhmann 1996, 1997 und 1997b, Baecker 2002) noch in erziehungswissenschaftlich ambitionierten Diskursen neu. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beschreibt z.B. Harm Kuper (1997, S. 115ff) berufliche Weiterbildung als „Oszillation von Medium und Form“. Ich habe dies an anderer Stelle (Orthey 1999, S. 145/146) verdichtet: „Bildung ist damit auch ein *Oszillieren zwischen Medium und Form*. Denn im Medium der Bildung erfolgt (durch Lernen) Formbildung und gleichzeitig zerfallen auch Formen - und dem Zerfall wird mit Bildung begegnet.“

Personenbezogenes Lernen und Lernen von Gruppen – so die Grundidee - *oszilliert innerhalb von Differenzen*, die teilweise paradox verfasst erscheinen. Man sieht es kaum, aber man spürt, dass es da ist. Es ist damit sowohl eindeutig als auch uneindeutig. Es ist immer in Bewegung zwischen dem noch nicht markierten Neuen und dem noch markierten Alten.

Dies „Oszillieren“ soll in der Folge etwas genauer spezifiziert werden, indem es anhand von Spannungsfeldern beschrieben wird, die durch Differenzen beschrieben werden: Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität, Lernen zwischen Nähe und Distanz, Lernen zwischen Ordnung und Unordnung, Lernen zwischen Stabilität und Irritation, Lernen zwischen Struktur und Prozess, Lernen zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

Es geht dabei immer – und dies ist die *Leitdifferenz* - um *Integration oder Ablehnung*. Diese zentrale Differenz wird gebraucht, um Lernprozesse zu ermöglichen. Insofern ist Lernen ein *Prozess der Abweichungsverstärkung*. Und ein solcher Prozess kann in einem sozialen System, „das zur Verringerung, wenn nicht zur Verhinderung von Abweichungen eingerichtet ist, nur als Widerspruch eingerichtet werden“ (Baecker 2003, S. 182). Lernen ist damit eine widersprüchliche Angelegenheit, die über Differenzen oszilliert, die aber diese Widersprüchlichkeit zugleich auch braucht. Insofern ist Lernen ein „destabilisierender Vorgang, und das gilt auch, wenn man heute Lernen fordert, um angesichts einer destabilisierenden Umwelt *restabilisierende* Reaktionen vorzuhalten. Denn auch diese Restabilisierung ist zunächst einmal eine Destabilisierung, ein *Verlernen* von Reaktionen und Routinen, von denen man glaubt, dass sie sich angesichts der Umweltveränderungen nicht mehr bewähren, und ein *Erlernen* neuer Reaktionen und Routinen, von denen man noch nicht weiß und noch nicht wissen kann, ob sie sich bewähren werden“ (ebd., S. 183).

Der Oszillationsbegriff zur Qualifizierung von „Lernen“ schließt an diese Auffassung an, er hebt sie jedoch über eine eindeutige zeitliche Abfolge (Verlernen – Erlernen) hinaus, insofern er für die *Prozesshaftigkeit* dieses Differenzen kreuzenden Geschehens beim Vorgang des Lernens steht. Um sich auf die Seite des Erlernens schlagen zu können und *restabilisiert* daher zu kommen, braucht es zuvor ein Hin- und Herschwingen zwischen Ver- und Erlernen, zwischen De- und Restabilisierung. Dies Oszillationsgeschehen, das auch reflexiv verstanden werden soll (s.u.), steht dafür, dass die Variante des *Erlernens* in mehreren Prüfoperationen gegenüber ihrer Alternative abgesichert worden ist (oder auch nicht, aber das ist eine andere Geschichte).

Was leistet der Begriff des Oszillierens?

Der „Wert“ des Oszillierens besteht darin, den *Doppelcharakter des Lernens* begrifflich zu integrieren und die *Vereinbarkeit von Gegensätzen* anzuzeigen. Damit wird das Element der Differenz – das zum Oszillieren dazugehört wie die Henne zum Ei – festgeschrieben. Oszillieren ist der Begriff für eine *dritte Betrachtungsweise* zur Auflösung der Unvereinbarkeit, die entsteht, wenn ein Wirklichkeitsausschnitt auf zwei unterschiedliche Arten beobachtet wird.

Dieser Wirklichkeitsausschnitt, z.B. eine Praxissituation von BildungsmanagerInnen oder eine schwierige Gruppensituation, gerät in die *Differenz zwischen Aneignung und Ablehnung*. Er wird gleichzeitig positiv gewertet (und wird anschlussfähig) und er wird auch negativ gewertet (und wird abgelehnt). Das System kommt in *Widerspruch mit sich selbst* und seiner Position (Schöppe 1995, S. 194ff). Was geschieht? Nichts? (Das wäre erwartbar, weil das Fortschreiten der Beobachtung blockiert ist und die Oszillation zur reinen Selbstreferenz wird.) Nein! Der Widerspruch wird dadurch aufgelöst, dass man/frau sich wechselweise auf die ein oder andere Seite schlägt, denn es ist implizit klar, dass etwas geschehen muss, um den Widerspruch aufzulösen. Das durch die Differenz von Position und Widerspruch verunsicherte System zwingt sich temporär begrenzt zur Sicherheit. Es sieht sich mal hier und mal dort um und switcht dabei zudem hin und her. Der Anschluss, der durch den Widerspruch ausgeschlossen wurde, findet „trotzdem“ – zunächst quasi virtuell - statt. Und hier beginnt die Lernchance. Warum?

„Aus dem Blickwinkel von Erwartungen, deren Aufgabe es ist, anzuzeigen, was eine Sinnlage in Aussicht stellt, bedeutet dies die komplette Verunsicherung des Systems, da ihre Anzeigefunktion außer Kraft gesetzt wird. (...) Die Anreicherung kommt einer Sensibilisierung gleich, die gespannt macht (eine Metaerwartung sozusagen), was als nächstes folgt, da „nicht feststeht, welche der sich wechselseitig ausschließenden Möglichkeiten gewählt wird“ (Luhmann 1984, S. 503), sie bestehen weiterhin gleichwertig. (...) Immer dort wo Kommunikation abzuebben droht, ist Widerspruch einsetzbar. (...) Die Feuerwehr Widerspruch wird demgemäss überall da eingesetzt, wo's brenzlich riecht, allerdings ad hoc, ohne Vorwarnung.“ (Schöppe 1995, S. 197/198) Der Widerspruch in einem System – also in einem Bewusstseinssystem oder in einem sozialen Interaktionssystem – warnt und alarmiert. Er *zerstört augenblicklich die Ordnung des Systems*, versetzt es in Unordnung. Und dann kann es anders weitergehen, als es bisher hätte weitergehen können und sollen.

Dieser *Widerspruch als Störung* (Orthey 1999, Systemzeiten und Störungen.doc) eröffnet dadurch neue Möglichkeiten, indem in einem weiteren Schritt *das Oszillieren reflexiv* wird.

Damit gibt es neue Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Wird der Prozess des Oszillierens und auch der des veränderten Oszillierens *reflexiv*, also auf einer Metaebene der Deutung und Musterinterpretation wieder zum Gegenstand einer oszillierenden Prüfung zwischen Aneignung und Ablehnung, *dann* kann gelernt werden.

Oszillieren bedeutet damit immer ein *Kreuzen einer inneren Grenze* und zwar sowohl in der Aktion, z.B. zwischen Position und Widerspruch (s.o.), als auch in der Reflexion, z.B. zwischen Anerkennung und Ablehnung. Das erste Oszillieren – quasi eine Prüfoperation – konstituiert noch nicht notwendigerweise einen Lernprozess. Erst durch das Element der Reflexion wird eine dritte Position im Raum markiert, die eine neue Betrachtungsweise auf den Widerspruch ermöglicht.

„Oszillieren“ verstehe ich insofern *nicht* als eine Beschreibung, sondern als eine qualifizierende *Erklärung* für das, was „vibriierend“ (Orthey 1999, CD-ROM, Modernisierung.doc) im Weiterprozessieren des Systems (hier bezogen auf das Lernen) geschieht.

Ich halte es angesichts *paradoxe Wirklichkeitsbeobachtungen* für sinnvoll, mit *Erklärungsmodellen* zu operieren, die die Paradoxie zulassen und die nicht versuchen, den widersprüchlichen Widerspruch aufzulösen. Niklas Luhmann (1996) wendet die Figuren des Oszillierens auf pädagogische Kommunikationen an und klärt uns über die Funktion des „Oszillators“ auf: „Der Oszillator erzeugt Zeit durch eine Art flip/flop-Verfahren. Selbst bei noch so stabilen Präferenzen kann keine Festlegung für den nächsten Moment ihr Gegenteil ausschließen. Die Einheit des flip/flop ist wiederum die Paradoxie; aber sie erscheint als Paradoxie nur, wenn man von der Zeit abstrahiert.“ (ebd., S. 287) Die Figur des Oszillierens ist – angewandt auf das Lernen – mit der Paradoxie gekoppelt.

Bezüglich des Lernens als einer Form, die heute zunehmend häufiger von Personen und Organisationen bemüht wird, um mit Widersprüchen und Paradoxien zurecht zu kommen, erscheint daher der Begriff des „Paradoxillierens“ angemessen. Denn Lernen oszilliert – so die noch zu differenzierende These – innerhalb von zum Teil paradox ausgewiesenen Differenzen. In diesem Oszillieren gibt es dabei die *Gleichzeitigkeit von Bewegung, also der Schwingung des Oszillierens, und Ruhe, also der Markierung einer Seite der Differenz*. Dies ist paradox. Lernen eint *Bewegung und Ruhe als Differenz*. Lernen bringt das Oszillieren, das als Zustand äußerster Unruhe unterhalb des Erlebens abläuft, in Balance.

Indes hat der Begriff des „Paradoxillierens“ bei allem Verdacht auf modischen Neuwert einen bestimmten Reiz: Er bezeichnet die Deutung, dass die Aneignung der Welt via Lernen *nur* durch gleichzeitige Ablehnung eines anderen Teils der Welt erfolgt.<sup>120</sup> Lernen oszilliert innerhalb der paradoxen *Differenz von Aneignung und Ablehnung*, die sich ihrerseits auf *Aktualität und Potentialität* bezieht. Und selbst wenn das Ergebnis – gemeinhin als „Lernerfolg“ - Form annimmt, also „Sinn“ macht und in individuelle und kollektive Sinnbestände integriert wird, wenn es also eindeutig markiert werden kann, auch dann schlitern wir oszillierend in die nächste Paradoxie: Lernen ist ein Steigerungsprinzip. Es ist angelegt auf die Überprüfung des Gelernten im Hinblick auf Notwendigkeiten des Anschlusslernens.

„Daher kann es keine oszillationsfreie Zukunft geben. So wie Vergangenheit durch Unabänderlichkeit so ist die Zukunft durch Oszillation markiert.“ (Luhmann 1997b, S. 65)

### 2.1.3.Lernen als Oszillieren: Paradoxillieren

Vor den bis hierher grob skizzierten Hintergründen werden nun konzeptionelle und semantische Überlegungen zum Lernen weiter differenziert. Dies geschieht theorieorientiert, aber es geschieht auch immer mit Blick auf die pädagogische Praxis– verstanden als „reflektierte Praxis“ (Altrichter u.a. 1997, Schön 1983 und 1987), auf die hier Bezug genommen wird. Es ist die Praxis des Leitens und Lernens in *beruflichen Weiterbildungsprozessen*, vornehmlich mit Führungskräften bzw. mit BildungsarbeiterInnen. Darauf beziehen sich diese Überlegungen. Sie beziehen sich hier nicht auf Lernen in der Schule, das Lernen in einer Ausbildung oder auf Selbstlernprozesse.

Was aber oszilliert? Und zwischen was oszilliert dies?

Es „oszillieren“ entweder Bewusstsein oder Kommunikation. Ersteres betrifft Personen und deren individuelles Lernen qua der Bewusstseinssysteme, zweites betrifft Gruppen bzw. interaktionelle Kontexte und soziale Lernprozesse (in Organisationen).

---

<sup>120</sup> Marc Guillaume kommt in einem Gespräch mit Jean Baudrillard über „Das Andere, anderswo“ im Anschluss an Victor Segalen zu der Aussage, dass „der wahre Exotismus auf einer Oszillation basiert: zunächst das Andere (an)erkennen, und anschließend zu sich selbst zurückkehren“ (Baudrillard/Guillaume 1996, S. 43). Das „Fremde“ entsteht aus einer Oszillation zwischen Andersartigkeit und Selbstbezug.

Der Begriff des „Bewusstseins“ umfasst dabei *Kognitionen und Emotionen*.<sup>121</sup> Ich gehe – im Anschluss an neuere Forschungen zu diesem Zusammenhang (u.a. Roth 1998, 2001) – von einer *engen Verschränktheit von Kognition und Emotion* aus.<sup>122</sup>

„Kommunikation“ – in Anlehnung an Luhmann (1993a, S. 196/197) verstanden als *Einheit der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen* - wird ebenfalls in einer Verschränktheit unterschiedlicher Ebenen gefasst:<sup>123</sup> sie hat personenbezogene, beziehungsorientierte und inhaltliche Anteile und ist eingeschränkt und limitiert durch bestimmte organisationale Rahmenbedingungen.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> Er wird hier insofern verkürzt und vereinfachend verwendet. Ich bin mir der Problematik der Abgrenzung der systemtheoretisch etablierten (aber keineswegs eindeutig und noch weniger einheitlich verwendeten) Begriffe von „psychischem System“ und „Bewusstseinsystem“ bewusst (!). Der letzte Satz verweist auf eine sinnvolle Differenzmarkierung: *Bewusstseins braucht Sprache*. „Das Nervensystem spricht nicht. Für das psychische System ist Bewusstsein: Sprache-im-Betrieb. Was wir bislang Bewusstsein nannten, ist sprachlicher Weltkontakt (die sprachliche Formatierung) des psychischen Systems – Sprache-in-psychischer-Operativität. Und umgekehrt: Das Nicht-Sprachliche des psychischen Systems ist das Nicht-Bewusste.“ (Fuchs 2003, S. 43)

Dirk Baecker (in Baecker/Kluge 2003, S. 29) klärt über den Begriff systemtheoretisch genau auf: „Im Bewusstsein geht es um das Prozedieren von Vorstellungen, von Wahrnehmungsinhalten, um das Verarbeiten von neurophysiologischen Informationen zu Vorstellungen von Dingen und Ereignissen, die wir dann typischerweise wieder der Umwelt zurechnen.“

Das bedeutet keinesfalls, dass nicht auch das *Vorbewusste für Lernen von Bedeutung* ist – vgl. hierzu den Kasten „Irritation im Hirn“ im Abschnitt über „Irritationslernen“ im 3. Teil (vgl. 3.7.).

<sup>122</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Wissen, Kognition und Emotion Zirkler (2001, S. 101ff). Der Emotionalität wird im Kontext von Konzeptionalisierungsüberlegungen zum „Irritationslernen“ (vgl. 3.7.) besondere Bedeutung zugemessen. Dort auch ein Exkurs zum Thema „Irritation im Hirn“ – reflektiert auf die *neuronalen Prozesse des Lernens* (vgl. Roth 1998, 2001, Spitzer 1996, Siebert 2003, S. 134/135).

Es spricht einiges dafür, dass der Oszillationsbegriff auch zur Bezeichnung der Vorgänge im Gehirn Beschreibungskraft hat: so gibt es Hinweise darauf, dass *neuronale Oszillationen* eine bestimmte Bedeutung für die Synchronisation von Nervenzell-Netzwerken und insofern Auswirkungen auf das Bewusstsein, die Sinneswahrnehmung und –verarbeitung haben. Es scheint so, als würden sich Zellen im Gehirn an gleichen Erregungsmustern „erkennen“ und miteinander in Oszillation geraten. Experimentelle Versuche u.a. mit Ratten belegen dies (vgl. Wespapat 2002, mit Bezug zum Lernen Roth 1998). Die oszillatorischen Aktivitätsmuster und die Topografie der Oszillation hängt vom Verhalten, insbesondere vom Wachheitsgrad ab (vgl. Wespapat 2002, S. 4 mit Bezug auf Steriade u.a.). Die angesprochene Studie an Ratten stellt fest, dass Phasen oszillatorischer Aktivität vorwiegend im wachen, aufmerksamen und lernbereiten Gehirn auftreten. „Dies legt die Annahme nahe, dass den beobachteten synaptischen Modifikationen eine physiologische Rolle bei Lernprozessen zukommt.“ (Wespapat 2002, S. 83)

Bezüglich dieser an dieser Stelle nur angedeuteten - charmanten - begrifflichen Überschneidung besteht weiter Forschungsbedarf.

<sup>123</sup> Auch die Verschränkung von Bewusstsein und Kommunikation wird hier nicht weiter erörtert. Die Verschränkungsannahme basiert indes auf der systemtheoretischen Auffassung, dass das „psychische System“, das „Bewusstseinsystem“ oder gar das „personale System“ – hier erscheint die Theorie noch unentschieden! - eine relevante Umwelt sozialer Systeme markiert. Vgl. grundlegend Luhmann (1988).

<sup>124</sup> In dieser Ebenendifferenzierung spiegelt sich das an verschiedenen Stellen dieser Arbeit zur Systematisierung verwendete 3-Ebenen Modell, wie es von Clark und Delia (1979) für Kommunikationsprozesse formuliert und von Kh. A. Geißler (1995) im Hinblick auf Lern-/Lernprozesse verwendet wurde. Auch in der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns (1975) finden sich die hier benannten 4 Dimensionen (3 Ebenen und Rahmenbedingungen).

Bewusstsein oder Kommunikation oszillieren innerhalb von Differenzen. Als Leitdifferenz war oben bereits die *Differenz zwischen Aneignung und Ablehnung* – bezogen auf Aktualität und Potentialität – benannt worden. Dies meint, dass das Oszillieren die Grenze zwischen der möglichen Integration des beobachteten Ereignisses in die aktuellen Sinn- und Wissensbestände und der Ablehnung kreuzt. Dieser Prozess bezieht sich auf das, was beobachtet wird (Aktualität) und auf das, was gleichzeitig auch beobachtet werden *könnte* (Potentialität).

Im Moment der Beobachtung des Ereignisses (z.B. einer spielerischen Gruppenaktivität zur Darstellung der aktuellen Gruppensituation) oszilliert das Bewusstseinsystem zwischen Aneignung und Ablehnung bezogen auf die aktuelle Beobachtung dieser Aktivität und der Erfahrung, was stattdessen aktuell ebenso sein könnte (etwas potentiell anderes als diese Aktivität). Es fragt sich dabei permanent, ob es dadurch etwas Sinnvolles erkennt, oder ob nicht. Dies macht es unsicher. Es ist irritiert. Und dieser Irritation entzieht es sich dadurch, dass es sich auf eine Seite schlägt, ohne zu wissen, ob es die „richtige“ ist. Es entlastet sich dadurch von den Zumutungen der Irritation und verschafft sich sicheren Boden unter den Füßen. Jetzt hat es noch nicht gelernt, denn der Sinn dieser Entscheidung ist häufig noch nicht zugänglich. Was klar ist, ist nur, dass kurzzeitig die Ordnung wieder hergestellt ist und dies bedeutet Sicherheit. Diese Sicherheit ermöglicht es dann, sich probenhalber wieder zurück zu begeben auf die andere, die vorerst abgelehnte Seite des Widerspruchs – und sich dort „mal umzusehen“. Möglicherweise gewinnt dann auch diese Seite wieder an Reiz – im Sinne von: „wie es auch anders sein *könnte*“. Daraus kann ein Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung der beiden Optionen – ihrer Aktualität und Potentialität - entstehen. Dessen Wertschöpfung ist die *Verdichtung und Qualitätserhöhung der Prüfoperation auf Anschlussfähigkeit*. Der Prozess der Aneignung (Kade/Seitter 1999) – das ist ja die beim Lernen angesteuerte Perspektive – wird hier differenzierter. Und dies ermöglicht durch die intensive Auseinandersetzung mit der Differenz auch eine größere Nachhaltigkeit des Lernens.

Die oben benannte (erste) Sicherheit impliziert angesichts heftiger Differenzbeobachtungen jedoch häufig – statt des Oszillierens - auch eine Verhärtung und damit eine Lernblockade. Denn die Irritation, z.B. durch die Erfahrung, dass Lernen Verunsicherung auch im Selbstbezug bedeutet, ist so stark, dass sie unerträglich wird. Sie wird deshalb abgewehrt (diese Abwehr ist in unterschiedlich starker Ausprägung konserviert in den Reproduktionsmechanismen des Systems, die es aus seiner Biographie generieren konnte). Und dies forciert alle Bemühungen, die Vermeidung der Irritation auf Dauer zu stellen. Hier

stoppt das Oszillieren bei Personen bzw. häufig auch in Interaktionen, die sich so gegen die einmal erfahrenen Zumutungen der Differenzerfahrung abgrenzen. Das ist er dann: der „Schwach-Sinn“. Er ist der Trauerfall des Lernens: die Regression. Aber auch sie kann – z.B. metakommunikativ – wieder zum Ausgangspunkt für ein neues Oszillieren gemacht werden.

Ich unterscheide angesichts der bislang unterschiedenen verschiedenen Ebenen Lernen als Oszillieren systematisch in *dreifacher Hinsicht*:<sup>125</sup>

- Oszillieren beim Lernen (erster Ordnung): eine Prüfoperation  
 Hier wird das Oszillieren eines (Bewusstseins- oder sozialen Interaktions-) Systems in Spannungsfeldern zwischen Aneignung und Ablehnung als immer *mitlaufende (unbewusste) Prüfoperation* erklärt. Ein System ... – so Niklas Luhmann - „versetzt sich selbst in den Zustand des Oszillierens zwischen positiv und negativ gewerteten Operationen und zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz. Es konfrontiert sich selbst mit einer für es selbst unbestimmbaren Zukunft, für die gleichsam Anpassungsreserven für unvorhersehbare Lagen gespeichert sind“ (Luhmann 1997, S. 45/46).  
 Diese Anpassungsreserven können via Lernen generiert und in den Sinn- und Wissensbeständen personaler und sozialer Systeme konserviert werden.
- Oszillieren beim reflexiven Lernen (zweiter Ordnung):  
 Dies meint Oszillieren als *Formgebung der Reflexion*, als bewusst getroffene Entscheidung für eine Reflexion, die Spannungsfelder der Aktion (und auch: zwischen Aktion und Reflexion) reflexiv aufmacht und bearbeitet. Die Situation des Lernens erster Ordnung wird *auf Widersprüchlichkeiten hin überprüft* und dabei wird die innere Grenze des Lernprozesses immer wieder gekreuzt. Der Gegenstand des Lernens wird dadurch (in seinen Widersprüchen oder Paradoxien) klarer, er nimmt Form an und er bekommt zusätzlichen Sinn.
- Oszillieren beim reflexiven Lernen über Lernen (dritter Ordnung):  
 Hier ist Oszillieren *Formgebung der Reflexion des Lernprozesses zweiter Ordnung* durch Heraustreten aus der Situation und *Reflexion über den Lernprozess* durch Kreuzen der Grenzen der Reflexion. Dabei wird die Form des Lernens klarer und kann als *Theorie* oder als *Muster des Lernens* konserviert werden. Die hierfür erforderlichen, aber auch durch

---

<sup>125</sup> Diese Differenzierung ist angelehnt an Gregory Batesons's Überlegungen (Bateson 1992, S. 378f) zu den vier Ebenen des Lernens. Vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt „Von Lernenden Organisationen ...“ (2.3.), wo diese Differenzierung wieder aufgegriffen und in das Modell für „lernende Systeme“ integriert wird.

dieses Lernniveau zu entwickelnden Kompetenzen sind – bei Personen - im Bereich der *Metakognition* (Kaiser/Kaiser 1999) zu verorten.

Im folgenden wird der Bezeichnungs- und Beschreibungswert der Metapher vom Oszillieren an einigen Differenzverhältnissen *weitergedacht*.<sup>126</sup>

### **Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität**

Lernen oszilliert zwischen Faktizität und Reflexivität. Es braucht beides: die Aktion als beobachtbare, konstruierte Wirklichkeit und die dazu distanzierte sinnsuchende – wiederum reflexiv werdende - Reflexion.<sup>127</sup>

Genauer: Es geschieht etwas. Es wird etwas getan. Diese Handlung wird beobachtet. Und diese Beobachtung steht nun an, um sinnhaft angenommen und integriert, oder um abgelehnt zu werden. Dies – „reflektierendes Lernen“ (Baumgartner/Welte 2002) - geschieht via der Reflexion der Aktion und der Reflexion der Reflexion.

„Im Jahr 1795, ein Jahrhundert nach Locke, notierte sich Wilhelm von Humboldt einige Aphorismen (...). Die ersten drei beschäftigen sich mit Reflexion:

1. „Das Wesen des Denkens besteht im Reflectiren, das heißt im Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten.“
2. Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn, das eben Vorgestellte in einer Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen.“
3. „Die Einheiten, deren er auf diesem Wege mehrere bilden kann, vergleicht er wiederum unter einander, und trennt und verbindet sie nach seinem Bedürfniss“ (von Humboldt 1907, S. 581, zitiert nach Glasersfeld 1997, S. 153).

Dies Reflektieren geschieht entweder als Selbstreflexion bei Personen oder via Metakommunikation in Gruppen. Aber diese sinnsuchende und –schaffende Reflexion schafft zugleich neue Faktizitäten, die reflexiv gemacht werden müssen, um Lernen zu können. Undsoweiter. Damit ist Lernen *Differenz als temporalisierte Form zwischen Faktizität und*

<sup>126</sup> Diese Differenzverhältnisse werden insbesondere in den Beispielen für Formen des Lernens im 3. Teil der Arbeit (vgl. 3.2.ff) in Anschlag gebracht, um die Idee im Hinblick auf ihren Erklärungswert für „lernende Systeme“ zu überprüfen.

<sup>127</sup> Die Differenz beider Begriffe markiere ich mit (einem frühen) Niklas Luhmann in dem Sinne, dass Reflexivität als intentionale Beziehung eines Aktes auf einen anderen Akt gleicher Art (z.B. Lernen des Lernens, Regulierung der Normierung, Finanzierung des Geldflusses etc.) verstanden wird und Reflexion als intentionale Beziehung eines Aktes auf das handelnde System (Luhmann 1970, S. 102).

*Reflexivität.* (Die Form des Lernens ist das Oszillieren zwischen Medium und Form.) Lernen vergleicht diese Differenz zwischen Faktizität und Reflexivität, weil häufig unklar ist, wo sich das Oszillieren gerade hinbewegt. *So beschriebenes Lernen bedeutet einerseits Differenzverarbeitung (und damit Verschwinden von Differenz) und andererseits gleichzeitig Differenzzeugung.* Das heißt, dass über wahrgenommene Differenzen individuelle und kollektive Veränderungsprozesse innerhalb der Zeit beschrieben werden, die - mit zeitlicher Distanz - zu neuen, veränderten (Differenz-) Zuständen führen. Deren Qualität ist durch die Besonderheit der *Zeitverhältnisse* (Dauer, Zeitwahrnehmung), innerhalb derer die Differenz (*sozial*) wirksam wird, und die Besonderheit der faktischen und reflexiven Zustände, die die Differenz (*sachlich*) markieren, bestimmt. Innerhalb dieser Differenz und ihrer Bedingungen oszilliert das Lernen als *paradoxe Unruhezustand*. Das, was in der Zeit zwischen den Zuständen geschieht, geschieht dynamisch, beweglich und rhythmisch - oszillierend zwischen Faktizität und Reflexivität. Dadurch verändert sich beides ständig. Nur das Oszillieren ist die *Kontinuität* beim Lernen. Die gleichzeitige *Diskontinuität* ist die Veränderung der Faktizitäts- und Reflexivitätszustände, also der Differenzbedingungen und des qualitativen Differenzvorscheins. Ein neuer „faktischer“ Zustand entsteht immer dann, wenn durch dieses Oszillieren ein (zeitlich) markierbarer und wahrnehmbarer Zustand unterscheidbar, beobachtbar und beschreibbar ist: wenn das Oszillieren deshalb (kurz) zur Ruhe kommt, weil die *Differenz zu gering geworden ist, um einen momentanen Differenzvorschein zu ermöglichen*, also *nur noch eine Zeitdifferenz* (Vergangenheit-Zukunft) kurz (quasi „punktzeitlich“) *eine* Gegenwart beobachtbar macht. Ist dieser Zustand (als Faktizität) markiert, beobachtet und beschrieben, kann er wiederum differentiell mit Reflexivität konfrontiert werden und das Oszillieren *des Lernens als temporalisierte Form* entsteht von Neuem.

An einem Praxisbeispiel verdeutlicht, wird dies z.B. sichtbar, wenn die TeilnehmerInnen in einem Universitätslehrgang Bildungsmanagement sich permanent reflexiv mit sich und ihrer Rolle in der Lehrgangsguppe, insbesondere im Verhältnis zur operativen Lehrgangsleitung auseinandersetzen. Dabei wird viel reflexiv agiert, d.h. viel Faktizität wird via Reflexion generiert. Das Reflexionsergebnis als kommunikatives Produkt einer konfliktären Auseinandersetzung wird zum Fakt, der wiederum reflektiert werden kann/muß. Undsoweiter. Problematisch wird es zwischen Faktizität und Reflexivität immer dann, wenn sich die Lernenden der Aktion durch „Flucht“ in die Reflexion entziehen. Diese übt ja auch häufig eine große Faszination aus, um sich auf ihre Seite zu schlagen. Das ist attraktiv und zeugt von

Auseinandersetzungsfähigkeit und -willigkeit. Aber womit? Mit der Reflexion (der Reflexion)?

Wenn die Faktizität umgangen wird, verhindert dies Lernereignisse (und „Lernerfolge“), weil eine Seite der Differenz fehlt. „Es muß erst geschissen werden, bevor darin herumgerührt werden kann.“ Dieser etwas derbe Satz eines Gruppendynamikers macht deutlich, wie nötig Faktizitäten sind, um reflexiv damit umgehen zu können. Reflexionsüberschuß stoppt das Oszillieren und reduziert Lern- und Entwicklungschancen. Wieder und wieder nachzufragen, ob es sonst noch etwas zu sagen gebe (und warum), macht eben das unmöglich. Handlung kann durch Reflexion rational werden, aber Reflexion kann nicht ohne Handlung – quasi gegenstandslos – Handlungen rational werden lassen.

### **Lernen zwischen Nähe und Distanz, Lernen zwischen Autonomie und Abhängigkeit**

Lernen oszilliert zwischen Nähe und Distanz. Beides wird benötigt, um neuen Sinn zugänglich zu machen. Nähe reizt und lockt mit dem ermöglichenden Vertrauen und macht die *Prüfoperationen auf Anschlussfähigkeit* (statt Abwehr) wahrscheinlich. Distanz ist *Voraussetzung für die sinnbestimmte reflexive Deutung*. Dies braucht das Heraustreten aus der Situation, um diese reflexiv deuten zu können, es braucht den Blick und den Sinn aus der Distanz, den die Nähe zwar ermöglicht hat, ihm aber im Wege stehen würde. Was dabei geschieht ist eine Spiegelung, nämlich die der äußeren Distanz der Reflexion, manchmal auch der Spekulation, in eine *innere Distanz der Systeme zu sich selbst*. Dies erst erlaubt dem System – Person oder Gruppe - die reflektierte Position eines Spielens mit seinen/ihren Kontingenzen (Willke 1992, S. 40). Und das ist ein Lernvorgang zwischen Nähe und Distanz, die sich gegenseitig brauchen. Es ist ein spannungsgeladener Lernvorgang, weil das eine zugleich eine Zumutung für das andere darstellt. Aber diese Zumutung ist zuständig für den oszillierenden Wechsel, der nötig ist, um zu lernen.

Auch in einer zweiten Deutung oszilliert Lernen zwischen Nähe und Distanz. Es ist die Nähe bzw. die Distanz zwischen LeiterInnen und TeilnehmerInnen. Nahe Beziehungen ermöglichen über entstehendes Vertrauen Lernen, weil Unsicherheit und Angst reduziert werden und Offenheit erhöht werden kann.<sup>128</sup> Andererseits gibt es aber eine dennoch realistische Distanz zwischen LeiterInnen und TeilnehmerInnen, eine sachliche und eine soziale. Die eine ist über Expertenwissen eingezogen, die andere über Rolle und Funktion im Lernprozeß. Es gibt auch

---

<sup>128</sup> Aus Sicht der Gehirnforschung verhindern Angst und Bedrohung Lernen, da dies Gefühle der Hilflosigkeit und Bedrohung erzeugt. *Herausfordernde Situationen* fördern hingegen komplexe Lernprozesse (vgl. Braun/Meier 2004, S. 517).

bei nahen Beziehungen ein Hierarchiegefälle, das auch nicht verschleiert werden sollte, da es die Distanz absichert, die nötig ist, um differenziert wahrnehmen und deuten zu können. LeiterInnen, die sich als „bessere TeilnehmerInnen“ oder gerne auch als „gleiche“ inszenieren und kumpelhaft agieren, die den TeilnehmerInnen in keiner freien Minute von der Seite weichen, die sie umgarnen und umschlingen, sich permanent um sie kümmern und ihnen immerzu „helfen“ wollen, verstellen damit Lernchancen, indem sie wichtige Distanzierungsnotwendigkeiten verhindern. Denn Lernen soll zu Autonomie verhelfen, bzw. sie unterstützen und fördern.

### **Autonomie**

„Autonomie bedeutet wörtlich Selbst-Gesetz. Um die Implikationen dieser Bestimmung deutlich zu sehen, wollen wir den Begriff mit seinem Spiegelbild kontrastieren, nämlich mit Allonomie oder Fremd-Gesetz. Dabei handelt es sich natürlich um das, was wir *Kontrolle* nennen. Diese zwei Bilder, Autonomie und Kontrolle, führen einen ständigen Tanz auf. Das eine Bild vertritt Erzeugung, innere Regulierung, Bestätigung der eigenen Identität: also Bestimmung von innen her. Das andere steht für Verbrauch, Input und Output, Bestätigung der Identität durch andere: also Bestimmung von außen her.“ (Varela 1987, S. 129)

„Der Autonomie-Begriff erscheint nun besonders gut geeignet, die Einheit der Differenz von Autopoiese und Umweltkontakt, von Selbstreferenz und Fremdreferenz zu bezeichnen. Denn in einem wörtlichen Sinne meint Autonomie die Eigengesetzlichkeit der Operationsweise des Systems, die nun präzisiert werden kann als Autopoiese, als Tiefenstruktur der Selbststeuerung des Systems. Im Gegensatz zum Begriff der Autopoiese ist Autonomie aber nicht auf den Innenhorizont eines Systems beschränkt. Autonomie soll gerade beide Seiten, Innenhorizont und Außenhorizont, übergreifen und den Zusammenhang von Selbstreferenz und Fremdreferenz betonen. *Ein autonomes System ist mithin eine System, das auf der Grundlage autopoietischer Selbststeuerung spezifische, durch seine Leitdifferenz und seinen Operationsmodus vorgezeichnete Umweltbeziehungen unterhält.*“ (Willke 1987, S. 341)

Dies – die Förderung von Autonomie - ist ein seit der Aufklärung expliziter Anspruch nach Emanzipation, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung.<sup>129</sup> Dies erfolgt in der Regel über ein Abhängigkeitsverhältnis: zwischen Lehrer und Schüler, zwischen LeiterIn und TeilnehmerIn. „In der Sache geht es um den Versuch, Einfluß zu nehmen, ohne die freie

<sup>129</sup> Vgl. in einer auf den Prozess der Systembildung des Pädagogischen gerichteten Perspektive Kade (1997), der auf die *möglichen Ambivalenzen* von „Autonomie als Selbstorganisationszumontung“ hinweist. „Man kann aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive in der Autonomie der Aneignungsoperationen biografischer Subjekte entweder die Einlösung der mit dem Bildungsgedanken verbundenen Prinzipien der Selbstschöpfung und Selbstvervollkommnung sehen (...), oder aber eine neue Stufe gesellschaftlicher Formierung des Selbstes, das unter dem Anspruch kontinuierlicher Selbstverbesserung steht.“ (ebd., S. 60/61)

Selbstbestimmung des anderen offensichtlich in Frage zu stellen.“ (Luhmann 1996, S. 280) Auch wenn heutzutage partnerschaftliche Formen in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen üblich geworden sind, verbleibt doch ein *Hierarchiegefälle* zwischen denen, die Lernen sollen oder wollen und denen, die dies ermöglichen sollen oder wollen. „Durch Abhängigkeit zur Autonomie“ heißt auch heutzutage immer noch die pädagogische Grundparadoxie. Diese soll hier nicht im Glorienschein teilnehmerorientierter didaktischer Konzepte aufgelöst werden. Auch ich arbeite partnerschaftlich und mit Nähe, mit Wertschätzung und ausgeprägten Selbstorganisationsanteilen. All dies vermag zwar das Leben und Lernen innerhalb der Paradoxie erträglicher machen, es löst sie aber nicht auf. Dies wäre auch verhängnisvoll: Lernen braucht – wenn diese Überlegungen zutreffen – nämlich die Differenz. Und im Lernprozess, der auf Autonomisierung angelegt ist, wird diese markiert durch die Abhängigkeit. Das ist nicht nur die Abhängigkeit von denen, die das Lernen in der Lernsituation durch methodische und didaktisch begründete Interventionen steuern, es ist auch die Abhängigkeit von der Organisation, die dies arrangiert und finanziert, aber es ist auch die Abhängigkeit des Bewusstseinsystems von derjenigen Erfahrung, die es ermöglicht, sich autonomer zu fühlen. Und dieser *Vergleich* wird nur erfolgreich verlaufen (im Sinne der Deutung: mehr Autonomie), wenn das Oszillieren auf Abhängigkeitserfahrungen stößt, die durch weniger Autonomie gekennzeichnet waren. Und diese Prüfoperation läuft oszillierend im Lernprozess immer mit (und zwar nicht nur im Vergangenheitsbezug, sondern auch reflektiert auf das Hier-und-Jetzt der Lernsituation und durchaus auch transferorientiert bezogen auf die Potentialität der Zukunft des Arbeitens *nach* dem Lernen). Diese Prüfoperation kann – im „negativen“ Falle – dann gestoppt werden, wenn die Erfahrung im Lernprozess massive Abhängigkeiten (z.B. zum Leiter/zur Leiterin) vermittelt bzw. bestätigt. Die Person regrediert in alte Abhängigkeiten.

Die Prüfoperation wird – und dies ist ein günstiges Indiz für „Lernen“ – aber auch gegenüber den LeiterInnen insofern ausagiert, also dass TeilnehmerInnen ihre Autonomiemöglichkeiten testen: Sie kommen zu spät, halten Verbindlichkeiten nicht ein, sie widersprechen und machen Gegenvorschläge. Derartige Teilnehmerreaktionen werden von LeiterInnen häufig abwehrend als „Widerstand“ gedeutet. Allzuoft handelt es sich tatsächlich um Widerstand. Es ist allerdings der auf die TeilnehmerInnen *übertragene eigene Widerstand* der LeiterInnen gegen die Autonomiebestrebungen der Lernenden. In solchen Situationen geht es insofern darum, das Oszillieren zu erhalten, indem beispielsweise Klärungen über Autonomieräume und –möglichkeiten, aber auch über deren Grenzen ermöglicht werden – wobei

genaugenommen das Ermöglichen der Klärung schon wieder eine Abhängigkeit markiert. Lernen braucht jedoch auch dann weiterhin die Differenz – hier: der *Zumutung der Abhängigkeit*, nämlich eben deshalb, weil - im Vergleich – geklärt werden muss, wie sich die eigene Autonomie entwickelt.

In dieser Differenz geht die pädagogische Paradoxie von Zwang und Freiheit auf. Lernen erscheint insofern als „großer Zwang zur kleinen Freiheit“ (Geißler/Orthey 1998). Und das Eine gibt's nicht ohne das gleichzeitig Andere.

### **Lernen zwischen Ordnung und Unordnung, zwischen Struktur und Prozess**

Lernen oszilliert zwischen Ordnung und Unordnung (vgl. Orthey 1996). Es braucht beides: Ordnung und Unordnung.

Ordnung entsteht als *Vorstellung von Ordnung* durch *Grenzziehung*. Damit gelingt es in einer vorher nicht erkannten Welt, Ausgangspunkte zu fixieren, die eine kognitive Vermessung und Verortung der Welt zulassen. Lernen ist ein Ordnungsprinzip, weil es die Aneignung, die Vermessung und Verortung der Welt zulässt. Man/frau sieht etwas durch die Unterscheidungen des Beobachtens beim Lernen Geordnetes, und damit ist der Rest Unordnung. Wo wir Ordnung sehen, dort wird Beliebiges eingeschränkt und nur Bestimmtes zugelassen. So ist die Unterscheidung zwischen Ordnung und Anarchie selbst eine Ordnungsleistung. Hier wird deutlich, dass Ordnung sich auf etwas Bestimmtes bezieht - in der hier gewählten Sprache: auf ein *System*. Diese Ordnung hängt vom derzeit im System aktualisierten Sinn ab: anderer Sinn - andere Ordnung.

Die Ordnungsanstrengung eines Systems ist also immer aus dem Zwang zu erklären, die eigene Komplexitätsunterlegenheit durch eine dieser überlegene Ordnung auszugleichen. Ordnung herstellen via Lernen heißt folglich *Reduzierung von Komplexität*, sodass mit dem Ergebnis weitergearbeitet werden kann. Die Lösung führt zu Mechanismen, die es ermöglichen, die Verschiedenheit zu erwartender Ereignisse mit den Mitteln des Systems *zu verbuchen*. Dazu stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: *Struktur* und *Prozess*. Die Beobachtung der Struktur erbringt Informationen über die Identität des Systems, die der Prozesse über die Veränderungs- und Differenzierungsdynamik. Die Beobachtung der Zusammenhänge von Strukturen und Prozessen erbringt Informationen über die Modernisierungsqualität und über die Zeitlichkeit im System. *Struktur* bezeichnet dabei die statische, d. h. „zeitlich reversible“ Konstitution eines Systems, die auf zeitliche Reichweite (Planung) hin konzipiert ist. Systeme bilden Strukturen aus, um Komplexität zu reduzieren (also um *unstrukturierte* Komplexität zu *strukturieren*) und schränken so die möglichen

Alternativen, die sie verfolgen können, ein. In Strukturen kopiert das System Zeitlichkeit in sich herein und verbindet in ihnen vergängliche Ereignisse. „Der Strukturbegriff präzisiert, mit anderen Worten, die Relationierung der Elemente über Zeitdistanzen hinweg.“ (Luhmann 1993a, S. 383) Eine Struktur kann die *Ordnung des Verhaltens in einem Organisationssystem oder auch in einem sozialen System anhand besonders herausgehobener formaler Erwartungen* sein. Prozesse werden als Verfahren dort verwendet, wo es um die Beschreibung von Entwicklungen geht. Sie sind abhängig von historischen und biographischen Zufälligkeiten. Am Beispiel: an einer Ampelkreuzung repräsentiert die Straßenführung und die Ampelschaltung die Struktur, nach der sich der Verkehrsprozess - also die ablaufenden Ereignisse von Fahren und Halten - orientieren kann, aber nicht zwangsläufig orientieren muss. Es gibt immer welche, die fahren jenseits der Struktur - mit allen günstigen und ungünstigen Folgen.

Prozess bezeichnet die Abfolgen des Oszillierens als „Sequenz von irreversiblen Ereignissen, bei denen ein Ereignis als Prämisse für die Selektion des nächsten verwandt wird“ (ebd., S. 110). Prozesse ermöglichen daher Veränderung, z.B. durch Kommunikationen in Bezug auf die Veränderung von Sinn. Lernprozesse sind insofern wichtig für die Selektivität der Prozessrichtung, also wichtig für die Wahrscheinlichkeit, wie es weitergeht, wie es also „prozessiert“. Sie machen damit Reflexivität als prozessuale Selbstreferenz zugänglich, indem die Einheit des Prozesses wieder in den Prozess eingeführt wird. Insofern kann Lernen als *Reflexionszugang* für die Prozeßgestaltung, z.B. in einem Projektteam verstanden werden.

Prozesse ermöglichen insofern Veränderung, ggf. auch von Strukturen, die der Prozessentwicklung angeglich werden. Die Ordnung des Systems wird durch Prozesse in Unruhe gesetzt - es wird Unordnung gemacht. Es werden *Schwankungen* erzeugt. Wenn diese besonders stark erscheinen, vielleicht sogar unangenehm oder bedrohlich, dann können uns Prigogine und Stengers (1981, S. 176) trösten, die „intuitiv“ der Ansicht sind, „dass Schwankungen in der Nähe von Verzweigungen ‚größer‘ als gewöhnlich sein müssen“. Prigogine und Stengers bezeichnen das mit diesen Schwankungen verbundene Modell als „dissipative Strukturen“. Dieser Begriff bezeichnet die Ordnungsvorstellung des Chemie-Nobelpreisträgers Ilya Prigogine. In einem Interview (Prigogine 1990) hat er ihn erläutert: „Dissipation produziert Struktur, Unordnung produziert Ordnung.“ Prigogine geht davon aus, dass aus „gleichgewichtsfernen Zuständen Ordnung hervorgeht“.

Zwischen Ordnung und Unordnung besteht also eine *dialektische Beziehung*. Die Unordnung nimmt in einem geschlossenen System mit der Zeit monoton zu. Der entstehende Zustand von Schwankungen, von gleichgewichtsfernen Zuständen der Friktion und Dissipation bringt

jedoch wieder Ordnung hervor – das zeigt der Urknall ebenso wie Wendepunkte in der Geschichte der Menschheit. Wir leben insofern in einer Welt von Ordnung *und* Unordnung. Beispiele für dissipative Ordnungsbildungen sind Koexistenzen von Lebewesen mehrere Spezies in einem begrenzten ökologischen Raum ebenso wie - als nicht unbedeutendstes Beispiel - das Leben selbst. Auch das Leben ist immer in Schwankungen, es ist nie im Gleichgewicht. Nur Schwankungen gestatten uns, „Differenzen in der Umgebung zu nutzen, um verschiedene Strukturen hervorzurufen“ (Prigogine/Stengers 1981, S. 177). Lernen erzeugt solche Schwankungen zwischen Struktur und Prozess, zwischen Ordnung und Unordnung.

Zwischen Struktur und Prozess besteht eine kausale Veränderungsbeziehung insofern, als dass sich die Reflexivität des Prozesses auch auf die *Selbstbeschreibung von Systemen in veränderten Strukturen* auswirkt. Denn Prozesse „erzwingen“ auch neue Selbstbeschreibungsleistungen in Strukturen. Gelegentlich wird an der oben zitierten Ampelkreuzung die Verkehrsführung oder die Ampelschaltung deshalb geändert, weil der Prozess des Verkehrs dazu zwingt, bzw. zum Beispiel durch Unfallhäufigkeit (also: Prozessstörungen) die Notwendigkeit aufzeigt, dies zu tun. So geschieht es häufig auch in Lernveranstaltungen, indem die methodisch-didaktische Struktur dem Prozessverlauf des Lernens angeglichen wird.

Lernen erbringt für das System sowohl Leistungen zur *Prozessgestaltung* (über die Selektivität für die Prozessrichtung) als auch zur *Strukturveränderung* (über die „erzwungenen“ strukturellen Selbstbeschreibungen durch die „Reflexionszugänge“). Lern-Operationen wirken damit im Oszillieren zwischen Struktur und Prozess als Integrationsverfahren, die *Erwartungssicherheiten* bezüglich bestimmter Ereignisse, aber auch bezüglich der prozessualen Zeitlichkeit und der Strukturveränderungen herstellen. In dieser prozessuale, zeitliche und strukturelle Merkmale integrierenden Leistung bekommt der erwartbare Prozess Strukturcharakter, das Dynamische wird stabilisiert, bekommt eine überzeitliche, nicht an zeitpunktfixierte Ereignisse gebundene Qualität.

Es geht damit beim Lernen um die Aufrechterhaltung des Zusammenhanges von Strukturen, Prozessen, von Störungen und Schwankungen in einem *Zustand der dynamischen Instabilität*. Illusionen bitte an der Garderobe abgeben! Denn - so wieder Prigogine/Stengers (1981, S. 177) - „es gibt kein System, das in Bezug auf alle möglichen Störungen stabil wäre. Ein Ende der Geschichte wird es nicht geben“. Ordnungsbildung in Lernprozessen ist ein unordentliches systemisches Spiel.

Wie aber kommt dies systemische Spiel in Gang? Dazu zwei Perspektiven:

1. Es erscheint für dissipative Systeme eigentümlich, dass sie im Makrobereich *Musterbildungen* vollziehen, auf der Mikroebene aber *hohe Freiheitsgrade* aufweisen. Etwas genauer heißt dies, dass Ordnungen in Form von Mustern die Grundstruktur des Systems bilden können. Die Mikroebene wäre gleichzeitig mit *Selbstorganisationsmöglichkeiten* auszustatten und als *lose gekoppeltes Netzwerk* ihrer Elemente und Ereignisse zu autonomisieren. Die Selbstorganisationsprozesse sind dann zu beobachten und kommunikativ im Hinblick auf neue Musterbildungen weiterzubearbeiten.

2. „Lose Koppelung“ beschreibt dabei eine Organisationsform, in der *Rationalität und Unbestimmtheit gleichzeitig* möglich sind. Koppelung heißt: Einführung von Kontrollierbarkeit. Aber andererseits geht es eben um *lose Koppelung*. Und das bedeutet, dass es nicht immer nur vorab bestimmte Wirkungen sind, die auf bestimmte Ursachen folgen, sondern dass ein *gewisses Maß an Unbestimmtheit* zugelassen wird (Baecker 1994). Es geht in dieser Perspektive darum, Elemente und Ereignisse beim Lernen konzeptionell lose zu koppeln, sie also einerseits *strukturell zu integrieren* und ihnen gleichzeitig ein *Eigenleben* zuzugestehen, das dann wiederum auf Integrations- und Strukturbildung hin beobachtet werden kann.

Didaktisch gesehen bedeutet dies klare Strukturen auf der Makroebene, die aber zugleich ein hohes Maß an Selbstorganisationsmöglichkeiten (Prozess) eröffnen. Im Design eines Universitätslehrgang Bildungsmanagement (Gütl u.a. 2001, Gütl/Orthey 2002) bedeutet dies beispielsweise, dass in einer klaren didaktischen Struktur Selbststeuerungsgruppen etabliert werden, um den Lernprozeß mitzugestalten und in diesem Rahmen z.B. transferorientierte Übergänge zwischen Lerneinheiten zu organisieren.<sup>130</sup> Daraus ergeben sich auch andere zusätzliche oder veränderte Lernstrukturen, die aus diesem Prozeß generiert wurden, z.B. veränderte Zeitlichkeit, andere Abfolgen von thematischen Einheiten, zusätzliche projektförmig organisierte Lernveranstaltungen (z.B. Exkursionen), Strukturen innerhalb der elektronischen Lernplattform usw.

Ein so konturiertes Ordnungskonzept fürs Lernen bedeutet eine Umstellung der Ordnungslogik von konservativ auf dissipativ, von gesteuert auf selbstgesteuert. Es setzt auf die Möglichkeit und die Chancen durch „Ordnung aus Chaos“ (wie Heinz v. Foerster diese genannt hat), „also einer Selbstorganisation und Selbstreproduktion komplexer Systeme“

---

<sup>130</sup> Vgl. dazu das Kapitel über „Bildungsmanagement“ (3.6.).

(Willke 1994, S. 25). Dieses Ordnungskonzept als Konzept reflexiver Modernisierung ist ein „unsicheres“ Konzept, oder genauer: ein Konzept „hergestellter Unsicherheit“ (Giddens). Der Determinismus weicht einer komplexen Dynamik von Zufall und Notwendigkeit. Es ist damit ein „Konzept der Ordnung durch Schwankungen“ (Prigogine/Stengers 1981, S. 176ff). „Es verwirft“ - so abschließend Ilya Prigogine (1990, S. 34) - „das statische Universum zugunsten einer offenen Welt, in der durch Aktivität Neues entsteht, in der Entwicklung Innovation, Schöpfung und Zerstörung, Geburt und Tod bedeutet“.

### **Lernen zwischen Stabilität und Irritation**

„Lebende Systeme müssen, um ihre Identität als solche zu erhalten, Stabilität in ihren grundsätzlichen Funktionen und Prozessen herstellen können. Prinzipiell kann Stabilität bei Systemen jedoch nur über (ausgleichende) Aktivität erreicht werden. Zur Aufrechterhaltung eines stabilen Zustandes bedarf es also eines permanenten Wandels und Änderns der elementaren Bestandteile des Systems.“ (Zirkler 2001, S. 107) Durch Lernen kann der Systemzustand im Hinblick auf Stabilität optimiert werden, indem das System via Lernen mit derjenigen Irritation versorgt wird, die dafür sorgen, dass Veränderung und Wandel möglich werden. Lernen vollzieht sich dabei auch selbst zwischen diesen beiden Polen. Es *oszilliert immer zwischen Stabilität und Irritation*. Dies ist den bisher beleuchteten Differenzverhältnissen gemeinsam. Lernen bewegt sich „zwischen Vergewisserung und Ungewißheit“ (Dewe 1999). Die Stabilität des Bewusstseins- oder Interaktionssystems im Sinne Sicherheit gebender Strukturen und Sinnbestände wird beim Lernen mit Irritationen konfrontiert, die das Bewusstseinssystem im Lehr-/Lernprozess zugemutet bekommt (bzw. die es bereit ist, sich selbst zuzumuten). Lernchancen ergeben sich dann, wenn Interventionen als *Irritationschancen* konzipiert werden.<sup>131</sup>

Durch den Interventionsimpuls wird im System Resonanz erzeugt und dies wird differentiell weiterverarbeitet - und zwar in der Sach-, der Zeit- und der Sozialdimension. Diese Resonanz ist immer auch „störende“ Irritation. Die bloße Ausstattung mit solchem „Irritationswissen“ bedeutet noch nicht, dass die Irritation von psychischen und sozialen Systemen auch bearbeitet werden *kann*. Dazu muß die Irritation anschlussfähig sein oder gemacht werden.

Die individuelle Krise in einer zweijährigen Lehrgangsguppe, die zur Flucht aus der Gruppe sowie zu einigen leichtverletzten und mehreren stark alkoholbeeinträchtigten TeilnehmerInnen in der Gruppe führt, ist eine heftige Irritation für Betroffene und eine

---

<sup>131</sup> Vgl. zu Konkretisierungen hierzu die Interventionen im Sinne des „Irritationslernens“ (3.7.) auf der Mikro- und Mesoebene.

existenzbedrohliche Störung für die Gruppe. Aber diese Irritation ist noch lange keine Lernchance, weil sie als heftige Irritation wirkt und auch so – nur so - rezipiert wird. Sie muß erst reflexiv anschlussfähig gemacht werden, indem sie „heruntergeholt“ wird aus der Bedrohung und via deutungsorientierter Fragen solange „aufgedröselt“ wird, dass nach zwei Tagen daraus Konsequenzen über verdeckte Muster in der Gruppe und über individuelles Rollenverhalten zugänglich werden.

Dann braucht es auch Stabilität. Was ist das?

Es ist die *Sicherheit*, dass es gute Gründe für das generierte Wissen und seine Anwendung gibt. Warum wollen wir gute Gründe haben? Sokrates antwortet: „Du brauchst etwas, das bewirkt, dass du nicht nur eine wahre Meinung hast, sondern sie auch behälst – etwas also, das deine Meinung stabilisiert. Wer zu einer Meinung gute Gründe hat, wird diese Meinung nicht leicht aufgeben; wer keine Gründe hat, oder nur schlechte, der kann schnell dazu gebracht werden, anderer Meinung zu sein.“ (Craig 1993, S. 33) Wir brauchen also Wissen, Erkenntnis und ein Mindestmaß an *Gewißheit* seiner Angemessenheit, z.B. für problemadäquates zukünftiges berufliches Handeln. Bis zur nächsten Irritation.

### **Was bedeutet dies Oszillieren für die Konzeption und Steuerung von Lernprozessen?<sup>132</sup>**

„Erwachsene – so scheint es – sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ So formuliert Horst Siebert (1994, S. 46) eine Konsequenz für das „Lehren“, die sich aus der Autopoiesisannahme und der informationellen Geschlossenheit für jegliche Form von Steuerung ergibt. Schöffter problematisiert bereits 1986 (Wiederabdruck in Schöffter 1997, S. 18ff) die stillschweigende Unterstellung der Verknüpftheit von Lehren und Lernen – Lehren und Lernen sind im Anschluss an die radikal konstruktivistische Erkenntnistheorie als zwei selbstreferentielle Systeme zu verstehen, die allenfalls – via der Kommunikation im „Lehr-/Lernprozess“ - strukturell gekoppelt sind. „Wenn Lehren etwas anderes sein soll als Instruktion, Indoktrination oder Konditionierung, so kann es nur bedeuten, dass sich der Lehrende zu beschränken hat auf die Förderung und methodische Unterstützung einer bei den Lernenden autonom verlaufenden kognitiven Entwicklung.“ (ebd., S. 33) Ein „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1993, S. 385ff) bzw. ein Lehrverständnis, das auf Wissensvermittlung im Sinne von Wissenstransfer abstellt, ist insofern für das „Lernen als Oszillieren“ ausgeschlossen. Im

---

<sup>132</sup> Vgl. zu Konkretisierungen zum Leitungshandeln in „lernenden Systemen“ die Kapitel „Seminare heute“ (3.2.) sowie zum „Irritationslernen“ (3.7.2.).

Anschluss an konstruktivistisch geprägte Überlegungen zu einem Lehrverständnis, das zu einem als Oszillieren gedachten Lernen – und das bedeutet: zu einem aktiven, konstruierenden, differenzorientierten, selbstorganisierten und kontext- bzw. situationsbezogenen Lernen passt, bedeutet „Lehren“ hier *Anregung, Ermöglichung, Beratung, Kontextsteuerung und –gestaltung* (Siebert 2001b, S. 303/304).<sup>133</sup> Es bedeutet damit, dass Steuerfrauen und Steuermänner in Lehr-/Lernprozessen ebenfalls häufig insofern oszillieren, als sie *gleichzeitig* Alternativen vertreten: zugleich innerhalb und außerhalb des intervenierten Systems, aktiv und passiv, nah und distanziert, einfühlsam und konfrontierend operierend usw. Es bedeutet, Erfahrungen innerhalb der paradoxen Differenzverhältnisse zu ermöglichen und damit ein Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung neuer Differenzen zugänglich zu machen. Leiten ist damit Paradoxillieren! Insofern kann Steuerung mit Niklas Luhmann „als Absicht auf Veränderung bestimmter Differenzen“ definiert werden. Damit ist Steuerung als Leitungshandeln in Lernprozessen zukunftsorientiert, „sie betätigt die Oszillatoren des Systems“ (Luhmann 1997b, S. 68 u. S. 69). Steuerung als nicht-triviales Leitungshandeln konzipiert Interventionen in nicht-triviale Systeme, indem *Differenzen projiziert werden*, „und das heißt: als Bedingungen möglicher Oszillation fixiert“ werden (ebd.). Dieser Steuerungsimpuls regt das System insofern – häufig: als Störung – zur Selbststeuerung an, als dass er verschiedene Differenzen für das Oszillieren zugänglich zu machen versucht. Oszillieren muß das System schon selbst.<sup>134</sup> Insofern kann an dieser Stelle die Steuerungsinstanz nur noch beobachten, was das System – lernend – aus dem Impuls macht - oder auch nicht macht. Steuerung in Lernprozessen verfolgt insofern natürlich einen Zweck. Aber: „Der Zweck selbst ... rechtfertigt nicht das Festhalten am Zweck. Die wichtigste Planungsressource, die die Zukunft zur Verfügung stellt, ist ihr Unbekanntsein.“ (Luhmann 1997b, S. 69)

---

<sup>133</sup> Rolf Arnold (1996b) entwickelt - in diesem Sinne anschlussfähig – eine „Ermöglichungsdidaktik“. „Lehre“ wird mit solch konstruktivistischen Vorannahmen damit zur „Lernhilfe“ im Sinne professioneller „Anleitung“ zur Umdeutung, zur Vermehrung von Sichtweisen und Anreicherung von Perspektiven (Arnold/Siebert 1995, S. 163f). Vgl. zum „Lernen ohne Lehren“ auch den gleichnamigen Beitrag von Arnold/Pätzold (2003). Hermann Ebner (2000) rekonstruiert Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive – im Gegensatz zu den „traditionellen“ Übermittlungskonzepten - als „Initiierungskonzepte“.

Obschon es für den Menschen geradezu als Beleidigung zu wirken scheint, ist es aus Sicht der Gehirnforschung gut belegt, „dass wir keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg haben, weder auf den eigenen noch auf den unserer Schüler, sondern jede Einflussnahme geht nur über die Beeinflussung der *Rahmenbedingungen* des Lehrens und Lernens“. (Roth 2004, S. 505/506)

<sup>134</sup> Dies betrifft sowohl das „Lehrsystem“ wie auch das „Lernsystem“. Beide oszillieren deshalb notwendigerweise zwischen der eigenen Konstruktion und dem, was sie von der jeweils anderen wahrnehmen. Oszillieren meint insofern auch permanenter „Vergleich von Konstruktionen“ (aber dieser Vergleich ist Konstruktion!).

„Die Zukunft kann, um es nochmals zu sagen, nicht ohne Eröffnung von Oszillationsmöglichkeiten konstituiert werden, so wenig wie die Vergangenheit ohne Unabänderlichkeit.“ (Luhmann 1997b, S. 65)

#### 2.1.4. Widerstände gegen Lernen<sup>135</sup>

##### **Die andere Seite**

Wenn „Lernen“ zum dominanten Beobachtungskonzept einer modernisierungsintensiven Welt geworden ist, ohne das kaum eine Veränderung denkbar ist, wenn lebenslanges Lernen als „Technik der Selbstführung mit dem Telos eines umfassenden Wandlungs- und Anpassungsvermögens“ (Tuschling 2004, S. 157) und damit als „großer Zwang zur kleinen Freiheit“ (Geißler/Orthey 1998) daherkommt, dann stellt sich von der „anderen Seite“ die Frage, *wie frau/man sich gegen das Lernen wehren kann*. Wie können sich Bewußtseins- und soziale Systeme gegen „Lernzumutungen“ verwahren, gegen den Zwang oder die Vergewaltigung, „lebenslang zu lernen“. Es ginge dabei um „die Kunst, nicht zu lernen“ (Simon 1993). „Wie erhalten lebende, d.h. kognitive Systeme ihre Struktur, wie bewahren sie ihre Identität? Wie können wir lernen, nicht zu lernen, um die Werte zu erhalten, die uns erhaltenswert erscheinen?“ (ebd., S. 54) Die Antworten basieren auf der Annahme, dass Lernen und Ver-Lernen eine Veränderung von Unterscheidungen darstellt. Nicht-Lernen bedeutet dagegen die Aufrechterhaltung von Unterscheidungen, also „Vermeidung von Verhaltensweisen, die zu neuen Unterscheidungen führen können“ (ebd., S. 55). Die erste Möglichkeit, die Umwelt als unverändert zu erfahren, besteht darin, „durch das eigene Handeln für die Stabilität der Umwelt zu sorgen. (...) Sie erklärt, warum manche Menschen sich in erster Linie mit solchen Personen umgeben, die nichts Unberechenbares oder Unvorhersehbares tun oder sagen. (...) Die zweite Methode, sich nicht durch eine veränderte Umwelt stören zu lassen, besteht darin, sie nicht als neu wahrzunehmen. (...) Wenn die vermeintliche Neuigkeit nicht als Neuigkeit behandelt wird, so wird sich erweisen, wessen Struktur das stärkere Beharrungsvermögen hat. Eigensinn, so könnte die Formel lauten, kann zu schnelles Umlernen verhindern. Aus der Sicht des außenstehenden Beobachters kann man also feststellen, dass die Bestätigung des Wissens, sei sie aktiv herbeigeführt oder passiv erfahren - das ist nie so klar zu trennen-, die beste Voraussetzung für erfolgreiches Nicht-Lernen ist. Oder auf eine griffige Formel gebracht: vermeintliches Wissen macht lernbehindert“ (ebd., S. 56).

Wo kann man das lernen?

---

<sup>135</sup> Textgrundlage: Orthey (2003b)

---

Im folgenden werden im Zusammenhang mit dem hier konturierten Lernbegriff unterschiedliche Facetten des Widerstandsaspektes angeleuchtet. Grundsätzlich gilt – wie bereits eingangs dieser Arbeit deutlich gemacht – dass *Widerstand immer ein Indikator für „Realität“* ist. Dadurch, dass etwas als störend, abweichend, hemmend wahrgenommen oder gespürt wird, entsteht eine (virtuelle) Referenz, an der „Realität“ (re-) konstruiert werden kann. Widerstand ist quasi die Wand, an die Realitätswahrnehmungen projiziert werden und ein Bild, eine Form annehmen. Wenn man nicht durchkommt mit dem, was man denkt, fühlt und meint, dann ist das ein Indikator für „Realität“. Ein System spürt durch Widerstand „Realität“ in und an sich selbst. Da Lernen auf (neue) Möglichkeiten sinn-voller (Re-) Konstruktion von Wirklichkeiten abzielt, ist Widerstand insofern eine *Ermöglichungsvoraussetzung* für das Ingangkommen von Oszillationsprozessen fürs Lernen, indem sich „Realitäten“ beginnen an ihm abzuzeichnen. Nichtsdestoweniger wirkt der im Rahmen von Lernprozessen entstehende Widerstand oft auch als „Stopp!“ für den Veränderungsprozess bzw. als Umkehrpunkt in alte, veraltete Muster. Klaus Holzkamp hat die dadurch entstehende *widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung* als „widerständiges Lernen“ bezeichnet (Holzkamp 1993, S. 193 mit Bezug auf Holzkamp 1987). Die hier benannten beiden Seiten des Widerstands werden in den folgenden Überlegungen weiter verdeutlicht.

Gerade die permanente Proklamation zu lernen - individuell und kollektiv - wirkt häufig *paradox*: es entstehen Lernwiderstände. Der Widerstand ist dabei gelegentlich selbst das Ergebnis gelungener Lernprozesse. Denn das „In-den-Widerstand-gehen“ setzt ein entsprechendes Lern- bzw. Reflexionsniveau voraus, das es erlaubt, die Zwänge und Zwanghaftigkeiten der mit Freiheitsversprechungen angetretenen Bildungs- und Lerneinredungen zu entdecken. Im Widerstand fällt damit die (vermeintliche) Differenz von Klugheit und Dummheit zusammen. Dieser Widerstand kann eine klug machende Dummheit sein. Klug in dem Sinne, dass durch eine Auflehnung gegen eine Welt des akkumulierten Wissens, also durch das „Sich-bewusst-dumm-halten“ die Rückgewinnung eines Stückes Subjektivität möglich wird (Axmacher 1990) - und das ist angesichts deren Vereinnahmung doch ein Fortschritt. Aber wohin? Möglicherweise dahin, das Lernen gegen seine totale Instrumentalisierung im Dienste einer total verzweckten Wissensgesellschaft zu schützen. Vor allem aber gilt: Widerstand erhält die Differenzzeugung in Gang. Und die wird fürs Lernen

notwendig gebraucht (s.o.). Je stärker die konvergierenden und integrierenden Tendenzen, je wichtiger werden differenzmachende Impulse, je wichtiger wird der Widerstand.

### **Widerstand**

In ihrem Beitrag zu „Widerstand und Akzeptanz im Gruppencoaching“ weist Irmgard Wallner (Wallner 2003) auf drei Zugänge zum Widerstandsbegriff hin, die für die Diagnose und den Umgang mit Widerstand in Lernprozessen von Interesse sein können:

- Den psychoanalytischen, der in Freud- und Jung'scher Tradition die Störungen und Hindernisse meint, die sich im Laufe einer analytisch-psychotherapeutischen Behandlung beim Patienten zeigen – basierend auf der Unfähigkeit, tragende soziale Beziehungen einzugehen oder aufrecht zu erhalten. Die Patienten sind sich oft selbst fremd und entwickeln Widerstand auf der Grundlage von Mangel an Mut, Entschlossenheit, Kompetenz und Erfahrung. Sie vermeiden es, sich den Aufgaben des Lebens zu stellen, um neue Enttäuschungen zu erleiden.
- Den politisch-religiösen, der auf die Ketzer und Häretiker ebenso wie auf die Widerstandskämpfer des 20. Jahrhunderts reflektiert ist. Diese gingen auf der Basis politischer und religiöser Überzeugung „in den Widerstand“ zum jeweiligen System, blieben sich selbst treu und opferten nicht selten dafür ihr Leben. Dies führte oft auch zur Bildung von Widerstandsgruppen, die starke Gemeinschaftserlebnisse ermöglichten.
- Den gruppodynamischen auf der Basis des Lewin'schen Gruppodynamischen Lernkonzeptes. Gruppodynamiker rechnen angesichts der Zumutungen des Lernsettings und häufig auch des TrainerInnen-Verhaltens mit Widerständen, denn sie stehen häufig für beginnenden Auftauprozesse und gehören insofern zur Eröffnung von Lernmöglichkeiten dazu.

Karlheinz Geißler (1995c) unterscheidet zudem persönlichkeitsbedingte Widerstände, die in den Lernprozess mit hineingetragen werden und solche, die sich durch die Dynamik des Lernprozesses selbst entwickeln.

„Widerstand“ ist insofern für den hier entwickelten paradoxietauglichen Lernbegriff kein Problem, sondern eher eine Chance. Denn Lernen *braucht* Widerstand. Im praktischen Umgang mit der Lernchance des Widerstandes, mit der Lern-Störung wendet sich jedoch häufig das Blatt *gegen* „lernende Systeme“. Denn der Lernwiderstand wird nicht als Lerngegenstand wahrgenommen, sondern er wird zur Legitimation genutzt, auf andere Felder denn auf Lernfelder ausweichen zu dürfen - und zu müssen! Denn die Belastungen von reflexiven Meta-Lernprozessen sind hoch und werden zum Teil auch als Überlastung wahrgenommen. Angesichts des permanenten Handlungs- und Zeitdrucks, den das System produziert, wird das Lernfeld verlassen, um sich den „wichtigen“ Dingen des Lebens- und

Arbeitens – häufig: dem Geschäft - widmen zu können. Reflexion wird als „unnötig“ eingestuft. Das ist eine unnötige Fehleinschätzung, die zeigt, wie es um die Logiken, die Kulturen und Mentalitäten im System tatsächlich bestellt ist. Die Initiative, „Lernen“ als Form der Kommunikation im Unternehmen zu etablieren, die selektiv wirkt und Reflexionsschleifen in das System einblendet, die ist möglich und wird vollzogen. Wenn die Folgen der Lernprozesse, die ja eigentlich eben angesteuert wurden, wirksam werden, beginnt häufig der diskrete Rückzug. Ein Unternehmen, das auf Projektarbeit setzt und damit - weil dies angesichts der Unternehmensbiographie einen Zumutungsherd für die MitarbeiterInnen bedeutet - auch erhebliche Handlungs- und Steuerungsprobleme erzeugt, ist schlecht (und in diesem Falle gar nicht!) beraten, das Seminarangebot zur erfahrungsorientierten Grundqualifizierung für Team- und Gruppenprozesse nicht mehr in den Personaldurchsprachen zu empfehlen. Diese Entscheidung wirkt in den sozialen Interaktionssystemen der „realen“ Teams und Projekte, die durch solche seminaristischen Lernprozesse immer auch mit angesteuert werden, als Reflexionsstopp. Das Signal heißt: Reflexion ist zweitrangig, das Geschäft ist wichtig. Verborgен bleibt dieser Entscheidung (jedenfalls kurzfristig), dass durch Reflexionsstopps in Teams und Projekten bald das Geschäft zweitrangig (und schlimmstenfalls: zweitklassig) werden wird, weil ihm die für diese posttayloristischen Arbeitsformen notwendige Grundlage entzogen wird. Sinnvoll im Sinne eines systemischen Lernverständnisses wäre die Auseinandersetzung mit dieser bestimmten Form des Systems, in den Widerstand zu gehen und sich so vermeintlich von den Zumutungen und Folgen der Reflexion zu ‚befreien‘. Da dies aber nur wieder reflexiv anzugehen ist, bleibt der Zugang verwehrt, weil der Reflexionsstopp natürlich auch selbstbezüglich wirkt. Dies ist denn auch die markante *Grenze lernender Systeme*, deren Klärung ein wichtiger Lernschritt wäre, der aber mit den Mitteln des Systems unmöglich wird!

Eine andere Variante dieser kurz skizzierten Widerstandsdynamik ist nicht minder problematisch für ein lernendes System – eher noch etwas subtiler gestrickt: Die Lernenden kommen hier nicht mehr aus dem Lernen, nicht mehr aus der Reflexion heraus und fallen als Agierende aus. Jedes Problem, das sich unscharf zeigt, zieht einen Workshop nach sich, der nichts nach sich zieht. Aber dieses Nichts wartet auf die baldige Reflexion in der nächsten Lernschleife. So entsteht ein routinierter Reflexionsstrudel. Das Widerstandsmuster, das sich hier reflexiv versteckt, wehrt die Aktion ab. Getan wird nichts, aber allen ist klar, warum nicht. Nur hilft diese Klarheit nicht, es trotzdem zu tun. Ich kenne solche Situationen aus

Beratungskontexten. Die Beratung schien (reflexiv) erfolgreich, aber sie war zugleich erfolglos, weil sie keine Aktion nach sich zog - außer der nächsten Beratung. Wenn dies Muster nicht aufgedeckt werden kann, hilft häufig nur die Aktion weiter, z.B. durch Abbruch der Beratung, oder Entzug von Lernräumen - um Aktionsdruck zu erzeugen.

Der Variante, *Lernen durch Lernen zu verunmöglichen*, fehlt das auf sich selbst gerichtete Reflexionselement – oder es ist eingerichtet, wird jedoch blockiert. Ansonsten wird auch viel gelernt. Rein formal gesehen. Es zeigt sich äußerlich eine saubere Lernidylle. Aber die hat eher Postkartenformat (Hochglanz versteht sich). Jedes Problem wird zum Lernproblem gemacht, aber dabei bleibt es auch. Das Muster Lernen wird lediglich bemüht, um das Problem zu ästhetisieren, zu kaschieren und letztlich: um Lernen und Entwicklung *zu vermeiden*. Lernen wird zur Lernvermeidungsstrategie. Die Floskel: „Das habe ich jetzt gelernt!“ wird zur Killerphrase für Veränderung. Subtil ist diese Dynamik, weil formal und semantisch alles in Ordnung ist. Hier oszilliert nichts mehr – eine Seite ist zementiert. Das zeugt häufig von einem hohen Widerstandspotential gegen Veränderung – und ist entsprechend schwierig zum Lerngegenstand zu machen, weil die Konstellation paradox ist: es müßte gelernt werden, das vermeintliche Lernen zu entlernen – und es müßte etwas über die (Widerstands-) Muster von Personen und Organisation gelernt werden, die dazu führen, dass ein Thema dadurch zerstört wird, indem es ganz stark gemacht wird.

Diese Andeutungen von Widerstandsmustern zeigen: Wenn Leben und Arbeiten auf *Lernen als Formgebung reduziert* werden, dann kann dies die „Übersteuerung“ – und Überanstrengung - des Mediums bedeuten. Das wirkt mindestens entwertend, gelegentlich zerstörerisch und es erzeugt sehr nachhaltige *Lernblockaden*.

Ein weiterer Aspekt: Widerstände können *überlebenswichtig* werden! Sie können das überlebensnotwendige Ver-Lernen absichern, indem sie ein *Oszillieren zwischen Lernen und Verlernen* aufrechterhalten.

Der Organisationspsychologe Karl Weick illustriert das hier gemeinte *lebensrettende Ver-Lernen* am tragischen Schicksal von Feuerwehrmannschaften, die bei der Bekämpfung von Waldbränden von explodierenden Feuerstellen überrascht wurden. Der notwendig gewordene Rückzug der Feuerwehrmänner wurde dadurch erschwert und verlangsamt, dass sie ihr schweres Löschgerät mittransportieren mussten. Sie ließen es trotz klarer Anweisungen nicht fallen. Das führte dazu, dass sie in Sichtweite des sicheren Waldrandes umkamen. Weick zieht die Analogie zu der Situation von Managern in Organisationen, die ebenfalls diejenigen

Instrumente, die ihnen in vielen hundert Situationen erfolgreich geholfen haben, nicht fallen lassen. Sie können es nicht, sind unfähig, das aufzugeben, was bisher so erfolgreich im Überlebenskampf gewesen ist. Sie werden damit quasi zum Instrument ihrer eigenen Instrumente. Aber: „Without my tools, who am I? A coward? A fool?“ (Weick 2001, S. 7). Die identitätsstiftenden Werkzeuge der Feuerwehrleute oder auch der Manager, auch die der Berater und Trainer, die lange als Retter in aller Not angeboten und erfolgreich genutzt werden konnten, werden angesichts einer plötzlich umgeschlagenen Situation zur tödlichen Bedrohung. Die Ignoranz wird zum Todesurteil – das gilt nicht nur für die Einzelpersonen oder für eine ganze (Feuerwehr-) Mannschaft, es gilt in einer Organisationsperspektive auch für die Organisation.

Instrumente und Werkzeuge, die lange erfolgreich gewesen sind, haben zunächst den Vorteil, dass sie Sicherheit geben: personale, soziale, organisationale. Gelerntes, das richtigerweise als tool konserviert wurde, vermittelt das gute Gefühl, künftig damit erfolgreich schwierige Situationen bewältigen zu können. Wenn sich aber die Qualität der Situation grundsätzlich ändert, wenn diese – wie es heutzutage nicht nur für Börsenspekulanten die Standarderfahrung ist - umschlägt, dann wäre es hilfreich, justamente zu *verlernen*: „Drop your tools!“ (Weick 2001, S. 7) Ein permanent als Zweifel mitlaufender Widerstand wäre hier ein hilfreicher Kontrollmechanismus, um überleben zu können. Er kann auch – z.B. über Beratung – extern organisiert werden. Dieser Widerstand würde insofern dafür sorgen, dass Lernende nicht zum Instrument ihres Instrumentes „Lernen“ und damit zu dessen beklagenswerten Opfer werden müssen. Der Widerstand sorgt für die Verhinderung der Verfestigung des Erlernenen, damit es im Notfall nicht zur unheilvollen Belastung wird. Der Widerstand, der die Frage mitlaufen lässt, ob das denn tatsächlich das richtige Werkzeug, Instrument, Verfahren für die Situation ist, sorgt ggf. fürs schnelle Verlernen!

Ein damit zusammenhängender weiterer widerständiger Aspekt: durch Lernen entsteht bei den MitarbeiterInnen ein *Spannungsfeld zwischen Freiheiten und Chancen einerseits und Zwängen andererseits*, mit dem sie selbst balancierend zurechtkommen müssen. Und dies ist - selbst wenn dies Spannungsfeld klar ist - problematisch. Es zeigt sich im System auch als *Problematik zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Hier gibt es Räume und Zeiten mit hohen Autonomieanteilen und vielen Möglichkeiten der Selbststeuerung, dort gibt es – ‚plötzlich und unerwartet‘ – viel Abhängigkeit und Fremdsteuerung. Erlebt wird dies in Organisationen, die in Team- und Projektarbeit (und in den Lernmöglichkeiten dafür) mit Autonomie und Selbststeuerung arbeiten und die dann – ohne Nutzung dieser Potentiale – machtvoll

umstrukturiert werden (und natürlich: dies unreflektiert bleibt). Je ausgeprägter ein System auf Selbststeuerung und Autonomisierung von Personen und sozialen Interaktionssystemen setzt, um so stärker wirkt die Zumutung, wenn dies durchbrochen wird. Diese häufig zu beobachtende Dynamik, die sehr schnell zur Eskalation von tiefsitzender Enttäuschung führt, zeigt ein Reflexionsdefizit bezüglich des Verhältnisses und der Grenzen von Selbst- und Fremdsteuerung, von Autonomie und Abhängigkeit. Es fehlen Oszillationszugänge beim Lernen zweiter und dritter Ordnung. Die Folgen sind gelegentlich fatal: sie zeigen in alte Abhängigkeiten regredierte Autonome oder enttäuschte Autonomisierer, die beide gegeneinander Widerstände ausagieren.

In welchem „lernenden System“ können sie das lernen?

## 2.2. Was lernen? Kompetenzen<sup>136</sup>

### Oder: Kompetenz – ein ungefährender Begriff in der Entwicklung

#### Struktur

2.2.1. Von der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung

2.2.2. Kompetenzentwicklung. Aber wohin?

2.2.3. Berührungspunkte zur Person: Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens

2.2.4. Berührungspunkte zur Organisation: Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung

2.2.5. Kompetenzen für KompetenzentwicklerInnen

„Lernen“ steuert bezogen auf Personen die *Entwicklung von Kompetenzen* an. Insofern richtet sich hier die Beobachtung auf diese Kategorie.

Zunächst werden dazu im Folgenden - ausgehend von ausgewählten Definitionsversuchen - *Konturen eines pragmatischen Kompetenzbegriffes* entwickelt (2.2.1.). Dabei wird auch versucht, den aktuellen „Kompetenz-Trend“ in wissenschaftlichen und alltäglichen Diskursen zu verorten. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wohin sich „Kompetenzentwicklung“ tendenziell entwickelt (2.2.2.). Dies geschieht anhand einiger exemplarischer empirischer Daten und der Markierung von Perspektiven. In einem dritten und vierten Schritt werden Berührungspunkte zu Person (2.2.3.) und Organisation (2.2.4.) angedeutet: dabei geht es in einer personenbezogenen Perspektive um Ideen biografieorientierter Kompetenzentwicklung, in einer organisationsbezogenen Perspektive um Berührungspunkte zu Konzepten lernender Organisationen. Abschließend werden Konsequenzen der Kompetenzentwicklungsideen und -konzepte für das Kompetenzprofil derer skizziert, die in der Kompetenzentwicklung leitend tätig sind (2.2.5.).

---

<sup>136</sup> Dieses Kapitel stellt eine Weiterentwicklung des Textes „Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven“ (Orthey 2002a) dar, der im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist.

### 2.2.1. Von der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung

#### Interviewantwort

eines Beauftragten für Kompetenzmanagement in einem Großunternehmen auf die Frage, was er unter Kompetenz verstehe.

„Also für mich ist Kompetenz in einem sehr strengen Sinne zu sehen als Qualifikation und erfolgsorientiertes Handeln und die beiden zusammen, nicht trennbar, zusammen. Das heißt, die Qualifikation und das Handeln. Und da haben wir in der Vergangenheit viele Dinge nicht so konsequent gemacht und die Qualifikation erhöht und das Handeln vergessen, die Handlungsfähigkeit nicht weiter entwickelt. (...) Zum Thema Kompetenz: Eigentlich fahren wir es als Wissensfähigkeiten und Selbstorganisation. Und in den Fähigkeiten steckt das Handeln drin, die Handlungsfähigkeit. Also Wissen, die fachliche Qualifikation, die Fähigkeiten. Und jetzt könnte man sagen: Selbstorganisation ist eine Fähigkeit. Ich habe es bewusst herausgezogen, es ist der Motor des Ganzen. Wenn das nicht entwickelt ist, die Selbstorganisation sorgt dafür, dass die Fähigkeiten sich entwickeln, dass das Wissen sich entwickelt und dass die Kompetenzentwicklung der Person jetzt ein Selbstläufer wird. Also im Lernprozess ist dieses also immer drin, die Selbstorganisation.“ (Interviewauszug aus dem Jahr 1999)

„Kompetenz – ein Wert, auf den Sie bauen können.“ Mit diesem Werbeslogan für Immobilien liegt die Bayerische Hausbau (11/2001) voll im Trend. Kompetenz boomt – nicht nur in der Alltagssprache. Der alltägliche Sprachgebrauch spiegelt nicht nur in professionellen Kontexten häufig die aktuellen wissenschaftlichen Trends. Für Dirk Baecker (Baecker 2003, S 185) ist „Kompetenz“ zunächst ebenfalls eine „Vereinfachung“. Solche Vereinfachungen sind hilfreich, wenn man sich mit Fragen des Lernens beschäftigt, um einen Einstieg in dessen Komplexität zu ermöglichen, aber auch Erweiterungsmöglichkeiten bereitzuhalten, „um die Komplexität bei Bedarf sichtbar zu machen“. In der Vereinfachungswirkung kann der hohe kommunikative Anschlusswert begründet werden. Alleine mit dem Bedarf nach Erweiterung, um die Komplexität sichtbar zu machen, scheint's gelegentlich zu hapern.

So hören wir heute häufig von anderen Menschen und immer mehr auch von Organisationen und Unternehmen, dass diese nach ihren „Kernkompetenzen“ suchen bzw. sich auf eben diese konzentrieren wollen bzw. sollen. Denn diese erscheinen gefragt heutzutage und sie scheinen marktfähig zu sein. Das quittieren viele Profit- und zunehmend auch Non-profit-Organisationen mit der Einrichtung von „centers of competences“, wo die „Kernkompetenzen“ (oder wie heißen die???) sich interdisziplinär um ein Thema scharen. Selbst Universitäten denken über „Kompetenzzentren“ statt über Fakultäten nach, um ihre Modernisierungskompetenz unter Beweis zu stellen.

Ein distanzierter Blick auf die alltäglichen Sprachgewohnheiten zeigt zunächst einmal eine gesteigerte Begriffsverwendung. In der jüngeren bildungspolitischen, berufs- und betriebspädagogischen Diskussion setzt sich dies in inflationärer und auch hier in schillernder Verwendung fort. Kompetenz ist modern geworden. Wie kommt es dazu? Und was steckt dahinter?

War es im Gefolge des Schlüsselqualifikationsbegriffes, der heutzutage meist auf Dieter Mertens (1974) zurückgeführt wird, eine Qualifizierungseuphorie, so bestimmt nun der Kompetenzbegriff die Schriften, Verlautbarungen und Diskussionen. Und alle machen mit. Es ist ja auch schwierig, sich gegen „Kompetenz“ zu positionieren. Welche Kompetenz bräuchte es dazu? Sicher diejenige, die sich an einige Positionen aus Karlheinz Geißlers 1974 erschienenem Buches mit dem Titel „Berufserziehung und kritische Kompetenz“ anschließen lässt: nämlich die Kompetenz zur *Distanzierung vom gesellschaftlich präferierten Sprachgebrauch*. Das wäre übrigens ganz im Sinne des von Chomsky (1970) in die Diskussion eingeführten sehr ursprünglichen (linguistischen) Kompetenzbegriffes „die Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“ (Habermas 1971, S. 101). Solche Sprachkompetenz ist zu unterscheiden von der *Sprachperformanz*, die eine durch konkrete, empirische Bedingungen, individuelle und soziale Einflüsse modifizierte Kompetenz darstellt. Derart „sprachkompetent“ wäre zunächst einmal die Fülle der Verwendungen des Kompetenzbegriffes in allerlei sprachlichen Kontexten und Sprachspielen zu beobachten – und dies mit einer auffälligen Breite mehr oder weniger sinnhaft hinterlegter Bedeutungen (also im Sinne Chomskys, die Performanz des Kompetenzbegriffes): ein „ungefährer“ Begriff macht Karriere!

Neuerdings – vorausgesetzt natürlich man oder frau ist internet-kompetent – bieten *Suchmaschinen* schnelle Rechercheoptionen, um einen Eindruck über die Quantität und Qualität der Begriffsverwendung zu erhalten. Bei Eingabe des Kompetenzbegriffes in die *alta vista* Suchmaschine fand diese (im Jahre 2000) 244500 Webseiten in einem breit gestreuten Spektrum der Begriffsverwendung. Es findet sich „Kompetenz in ...“ Antriebstechnik, in Außenwerbung, in Sachen Glas, in Reis, in Holz, in Inventuren und „Kompetenz rund ums Auto“ oder ums Silo oder um irgendwas anderes. Es werden private Krankenversicherungen im Direktvertrieb mit Kompetenz ebenso offeriert wie verschiedene Kompetenzzentren für ... „Kompetenz für Sie“ gibt es ebenso wie einen Sack voller kommunikativer Kompetenz und (erwartbarerweise) sozialer Kompetenz. Ein Suchergebnis bringt den Verdacht, der sich angesichts dieser Fülle einstellt, auf den sprachlichen Punkt: *Kompetenz schafft Vertrauen*.

Das jedenfalls scheint eine häufige und wirksame Zuschreibung an den Begriff zu sein. Kompetenz ist vertrauenswürdig, denn sie erscheint als *Erklärungsprinzip*, das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf – dies teilt die Kompetenz übrigens mit dem ihr nahestehenden Lernen (Simon 1993).

Aber welche „sprachgenerative Regel“ (Habermas) steckt hinter dieser hohen Attraktivität? Da ist zunächst der Charme des *unverbrauchten* und damit *positiv besetzbaren Begriffs*, der mit Subjektbezug und der Nähe zum aufklärerisch ambitionierten Bildungsbegriff reizt. Zudem vermittelt der Begriff die positive Möglichkeit, dass Lebensbewältigung unter bestimmten Voraussetzungen – für die er steht – gelingen kann. Kompetenz wird damit zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die zum Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb zugleich *möglich* ist. Das ist jedenfalls die Hoffnung, die der Begriff gleichzeitig nährt. Damit setzt er positive Qualitätszuschreibungen im Hinblick auf (angemessene) Handlungen frei. Denn auch alltagssprachlich ist klar, dass mit Kompetenzen bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von Zielen ermöglichen – und dies zudem immer wieder neu. Kompetenz ist nicht aufzubrechen, sie ist eine *auf Dauer gestellte Fähigkeit*, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt: eine *Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten*. So ist soziale Kompetenz auch die Fähigkeit, soziale Kompetenz (also z.B. Empathie, Dialog-, Konflikt-, Kooperations- oder Steuerungsfähigkeit) in *immer wieder neuen Handlungssituationen* weiterzuentwickeln. Systemtheoretisch prägnant bringt dies Dirk Baecker auf den sprachlichen Punkt. Der Begriff der „Kompetenz“ bezieht sich für ihn im allgemeinen „auf die Fähigkeit, mit einer relativ begrenzten Anzahl von Regeln eine relativ komplexe Palette von Verhaltensmöglichkeiten generieren zu können. Kompetent ist, wer bestimmte Ressourcen zur Lösung von Problemen vorhält und in der Lage ist, Situationen zu erkennen, in denen diese Ressourcen nicht ausreichen und daher durch neu zu erwerbende oder sonst wie einzubeziehende Ressourcen ergänzt werden müssen“ (Baecker 2003, S. 185/186).

Im Wissenschaftsbereich kommt als begriffliche Attraktivität noch derjenige Reiz dazu, der für die neue Perspektive steht, die dieser Begriff – in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff – zulässt. Der Qualifikationsbegriff (vgl. Kade 1983) beinhaltet immer auch eine *externe Zweckbestimmung* der Fähigkeiten, die er umfasst, z.B. die der formalen Beruflichkeit, des Unternehmens o.ä. Damit können „Qualifikationen“ als an einer „bestimmten Systemrationalität zweckorientiert und damit eindeutig sinn-vorbestimmt“ verstanden werden (Orthey 1999, S. 146). Eine solche „bestimmte Systemrationalität“ ist z.B. die des

Berufsbildungssystem, das seine Ansprüche an organisierte und organisierbare Beruflichkeitsanforderungen in „Qualifikationsprofilen“ zum Ausdruck bringt. Insofern war es für Vertreter und Befürworter dieses Systems einst verlockend, den Begriff der „Qualifikation“ durch Voranstellung eines „Schlüssels“ zur endlichen Lösung der Suche nach einem universalistischen allgemein- und berufspädagogischen Prinzip machen zu können. Die Schlüsselqualifikation war ge- (bzw. er-) funden. Die Existenz und Ver(sch)wendung des Begriffes suggeriert, dass es tatsächlich das gibt, wonach viele - aus der Not ständiger und immer schneller sich verändernder Arbeits- und Qualifikationsanforderungen - suchen: den universellen Lernschlüssel für sich beschleunigt verändernde Wirklichkeiten. Die Einlösung der optimistischen Zuschreibungen stößt an Grenzen, die der Begriff selbst errichtet. „Schlüsselqualifikationen“ wurden als Konsensformel im bildungspolitischen Gerangel von allen Beteiligten, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von politischen Parteien, von Verbänden und sonstigen Interessengruppen genutzt. Sieht man genauer hin, diene dieser Begriff mehr der Beschwichtigung und weniger einer wirklichen Übereinstimmung. Er rettet ein Minimum an Verständigung und dient damit konfliktreduzierender Konsensrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, umso besser (vgl. Geißler/Orthey 1993).

Einlösbar erschien der Anspruch jedoch nicht. Je mehr darum gerungen wurde, desto abstrakter stellten sich die gefundenen Schlüsselqualifikationen dar und letztlich landeten sie da, wo heute üblicherweise - übrigens auch in der Kompetenzdiskussion - gerne gelandet wird: beim *Lernen des Lernens*. In einem Anflug von kreativer Begriffsbildung nennt dies das von Bund und Ländern gemeinsam ins Leben gerufene „Forum Bildung“ denn auch „Lernkompetenz“. Dass dieser so viel zugeschrieben wird, ist wenig erstaunlich, wenn man von der Zunahme nicht standardisierbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten und gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiographien ausgeht (Mutz u.a. 1995). Der Ausweg aus dem Dilemma der Abstraktion führt heute in einer gesellschaftlichen Perspektive zu einer *Individualisierung von Problemlagen* (vgl. Geißler/Orthey 1998). Das ist auch deshalb unter Steuerungsaspekten charmant, weil dies mit den *Ansprüchen des Selbsts* in einer individualisierten Gesellschaft positiv korrespondiert. Das „aufgelöste Subjekt“ (Orthey 2001a) sichert seine Subjektivität dadurch, dass es sich seine Zwänge selbst organisiert. Zunehmend öfters ist diese Individualisierung von Problemlagen auch eine *Pädagogisierung* (Orthey 1999, S. 157ff, Pollak 1991, 1992). Zur Bezeichnung des gewünschten (Lern-) Prozesses und Effektes bietet sich der Kompetenzbegriff als neue, noch weitgehend faltenfreie Sprachform an. Er scheint auch deshalb attraktiver, weil er im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff *an das Subjekt*

*gekoppelt* wird. „Kompetenz ist damit ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem und erhält ihre Bestimmung aufgrund ihrer individuell-subjektiven Dimension. Damit unterscheidet sie sich in einem wesentlichen Punkt von den Schlüsselqualifikationen, die gesellschaftlich definiert und somit vom Subjekt unabhängig formuliert sind.“ (Wittwer 2003, S. 26)

Auffällig ist mit Blick auf die Definitionsversuche auch die meist in die Begriffsbildung eingebundene *Handlungs- und Problemorientierung*. Verstanden wird insofern unter Kompetenz oft eine *Kombination von Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen*, die im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden (Kadishi zit. nach Hendrich 2000, S. 33). Diese stehen dem Individuum als Handlungs- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung.

Die Kompetenz zur Handlung entsteht nach Staudt und Meier (1998) aus „einem Zusammenspiel:

- der durch explizites Wissen, implizites Wissen und Fertigkeiten bestimmten *Handlungsfähigkeit*,
- der *Handlungsbereitschaft*, die individuellem Verhalten Richtung gibt, und
- der organisatorisch definierten *Zuständigkeit*“ (ebd., S. 72)

Kompetenz entsteht aus der Funktion dieser Elemente in *individuellen und situationsbezogenen Variationen*. Diese sind abhängig von der Ausprägung der Kompetenzelemente, dem Neuigkeitsgrad, Risiko bzw. der Komplexität einer Situation und der Eingebundenheit in organisatorische Zusammenhänge (ebd., S. 73).

Kompetenzen werden auf der Basis eines Impulses von außen (z.B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen (des handelnden personalen Systems) in Handlungssituationen aktualisiert. Durch Lernprozesse in der Handlung und über die Handlung (Reflexion) können die *Kompetenzen auf ein neues Niveau* gebracht werden (Heeg/Schidlo 1998, S. 156). Diese Form der Entwicklung von Kompetenz geschieht meist in enger Anlehnung an den Prozess der Arbeit und ist mit der Erfahrung von unmittelbarer Praxis gekoppelt. Daher wird nicht nach allen Kompetenzen, die im Subjekt angelegt sind gesucht und gefragt, sondern nur nach jenen, die sich z.B. im Arbeitsprozess anwenden lassen. Die Kompetenz wird im Hinblick auf Arbeit domestiziert. Die Differenz zum Qualifikationsbegriff wird damit (zumindest partiell) eingegebenet. Es geht bei der Kompetenzdiskussion implizit um *Verwertung von Kompetenz*. Nicht die Wahrung der Schöpfung ist das Ziel des „Kompetenzmenschen“, es ist die der *Wertschöpfung*. Denn

begründet und legitimiert wird die Ausrichtung von Bildungsaktivitäten auf Kompetenzen hin, primär durch „Veränderungen der Arbeitswelt und ihrer neuen Anforderungen“. Es geht also nicht, wie vordergründig vermutbar, um Persönlichkeitsentwicklung mittels Beratungs- und Bildungsmaßnahmen. Es geht um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft. Deshalb ist von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzeptes – so wie vor 30 Jahren geschehen – an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, der von Autonomie- und Souveränitätsansprüchen dienen, heutzutage nichts zu sehen, nichts zu lesen und nichts zu hören. Die subjektiven Potentiale (Kompetenzen) werden vielmehr entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre *verwertbaren Anteile hin reduziert*. Man investiert ins Humankapital und wenn dieses bei den Kompetenzen der Subjekte liegt, investiert man eben in diese – so lange wie sie sich als verwertbares Humankapital herausstellen. Der Kompetenzbegriff, wie er heute wieder in die Debatte eingeführt wird, ist ökonomisch zentriert. Vonken (2001, S. 520) geht soweit, ihn als „ökonomisierte Variante des klassischen Bildungsbegriffes“ darzustellen (vgl. Geißler/Orthey 2002a).

*Zur systematischen Begründung und Weiterentwicklung eines nicht ökonomisch zentrierten Ansatzes zur Entwicklung professioneller Kompetenz bietet sich das Konzept des „reflective Practitioners“ von Donald A. Schön (1983) an, dessen Arbeiten im deutschsprachigen Raum insbesondere von Herbert Altrichter (z.B. Altrichter 2000, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997) aufgegriffen und aufgearbeitet wurden. Dieses Konzept enthält zentrale Ansatzpunkte zur Konfiguration eines pragmatischen Kompetenzbegriffes und des Entwicklungsprozesses von Kompetenzen. Ausgangspunkt der Überlegungen Schöns ist die Auffassung, dass berufliche Handlungssituationen ihre Qualität verändert haben. Sie sind nicht mehr mit einer dem traditionellen Ausbildungsmodell zugrundegelegten „technischen Rationalität“ (vgl. Baumgartner 1993, S. 242ff) zu bewältigen. Diese ging davon aus, dass (z.B. in einem Studium oder in einer Ausbildung) erlerntes Wissen auf eine feststehende Arbeitssituation mit klar definiertem Problem und Ziel anzuwenden sei. Unter den heutigen Veränderungsbedingungen ist dies nicht mehr realistisch. Vielmehr haben sich auch die Problemsituationen der Arbeitswelt (insbesondere im Bereich hochqualifizierter Tätigkeiten) grundlegend verändert. Sie sind komplex, uneindeutig, einzigartig und gekennzeichnet von hohen Unsicherheitsniveaus, von Wert- und Interessenkonflikten. Das Problem ist nicht eindeutig zu erfassen und deshalb ist es den Akteuren nicht möglich, ihr auf eindeutige Problemsituationen zentriertes Wissen einer technokratischen Ausbildungsrationalität zur*

Anwendung zu bringen. Die Passungen zwischen Wissen/Kompetenz und Situation stimmen nicht. Das Problem muss zunächst einmal durch einen Prozess der Problemdefinition ‚geschaffen‘ und formuliert werden, um Voraussetzungen für kompetentes ‚problemadäquates‘ Agieren sicherzustellen. Das bedeutet eine vorläufige Konstruktionsleistung des Problems als Grundlage dafür, überhaupt handeln zu können. Diese *Problemstellung als eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung* des handelnden Akteurs, also beispielsweise einer Führungskraft, ist *vorläufig* und es geht nun darum, sie im *Prozess der Problembearbeitung weiterzuentwickeln*. Das heißt, dass die Kompetenz der handelnden Akteure darin besteht, sich selbst, den Prozess und das Problem zu *beobachten und reflexiv zu Modifikationen und Reformulierungen des Problems* zu kommen. Auf sich selbst gerichtete *Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit* erscheint unter diesen Handlungsbedingungen als zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen Handelns. Denn nur durch die Reflexion der Handlungserfahrungen entwickelt sich die Problemdefinition prozesshaft weiter. Und aus diesem *Zyklus von Aktion - Reflexion - Reformulierung - Aktion* usw. gibt es kein Entkommen - und unter den angenommen Bedingungen auch keine Alternative. Dadurch entwickeln sich im Gegensatz zum allgemeinen Wissen eher *individuelle, situations- und kontextspezifische, lokale Wissens- und Kompetenzbestände*.<sup>137</sup> Diese werden durch reflektierte Handlungen aufgebaut und weiterentwickelt, indem diese reflektierten Handlungen in den Erfahrungskontext integriert werden, der – als „Landkarte“ - Grundlage professionellen und kompetenten Handelns wird. Professionelles Handeln kompetenter „reflektierter Praktiker“ integriert nach Schön *drei Handlungstypen*:

1. „*Wissen-in-der-Handlung*“: Dies ist der „normale Aggregatzustand professionellen Wissens“ als meist „unausgesprochenes Wissen-in-der-Handlung“. Charakteristisch hierfür ist, dass nicht zwischen Denken und Handeln getrennt wird, dass die Handelnden sich oft nicht bewusst sind, wie sie dieses Wissen erlernt haben und dass die Handelnden üblicherweise dieses Wissen nicht verbal beschreiben können. (Altrichter 2000, S. 204)
2. „*Reflexion-in-der-Handlung*“: Weil bei Handlungsproblemen das Wissen-in-der-Handlung nicht mehr ausreicht, wird „Reflexion-in-der-Handlung“ nötig. Das ist gleichwie *Praxisforschung* in der Art einer „reflexiven Konversation mit der

---

<sup>137</sup> Kade/Seitter (2004) zeigen anhand qualitativer empirischer Erkenntnisse, dass (pädagogisches) Wissen zunächst ein individuell, lokal, situations- und organisationspezifisches ist. „Es ist gebunden an den jeweiligen individuellen Akteur, an seine arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen und an seine Berufsbiografie.“ (ebd., S. 335/336)

Situation“, z.B. auf der Basis von Unzufriedenheit, Scheitern oder einer Überraschung. Dem folgt eine *erste Problemdefinition*, die einerseits Anknüpfungen an bereits bekannte Situationen und andererseits das Durchdenken von Konsequenzen für die jeweilige Situation ermöglicht. Dadurch wird eine *experimentelle Annäherung an die Passung der Problemdefinition und der Situationserfordernisse* möglich. Solche „Rahmenexperimente“ kombinieren das Eintreten für die eigene Ordnung und das Bewussthalten, dass diese Ordnung eine eigene Ordnung ist mit deren kritischer Erforschung im Kontext der Situation. Damit bleibt die eigene Problemdefinition *eine mögliche* und das Rahmenexperiment *eines unter mehreren Alternativen*. Dadurch wird die erste Problemdefinition weiterentwickelt und dem Problem angenähert. Problem und Lösungsansätze werden im gegenseitigen Abgleich klarer. Diese Form der Selbstreflexion erfolgt in diesem Typus laufend *in der Situation*.(ebd., S. 205ff)

3. „*Reflexion-über-die-Handlung*“: Hier tritt die Reflexion aus der Handlung heraus, geht in Distanz dazu und ermöglicht damit, dass *eigenes Handlungswissen im Hinblick auf künftige andere Situationen* expliziert wird. Dadurch wird im Sinne der Weiterentwicklung von Kompetenz Wissen analysierbar, reorganisierbar und es wird mitteilbar. Dazu braucht es ein Heraustreten aus dem Handlungsfluss, also zeitliche Unterbrechung. Möglich wird damit als Reflexionsergebnis die kognitive Verarbeitung und die Konservierung der erfahrenen und jetzt distanziert reflektierten Handlung. (ebd., S. 208ff)

Auf dieser Ebene der Reflexion finden *Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung* statt, die nicht lediglich die Problemlösung als Wissen oder Kompetenz konservieren (*Lernen erster Ordnung*), sondern vor allem die Muster identifizieren, die zur Problemlösung führten (*Lernen zweiter Ordnung*) bzw. die anschließend auch mit dem gesamten Lernprozess selbst wieder reflexiv umgehen, um daraus Kompetenzen zur Problemlösefähigkeit zu generieren (*Lernen dritter Ordnung*).<sup>138</sup> Immer häufiger werden diese Reflexionsprozesse durch *institutionalisierte und professionalisierte Formen* unterstützt, z.B. durch Beratung, Coaching oder Supervision.

Professionelles Handeln ist dadurch gekennzeichnet, „dass von kompetenten Praktikern alle drei Handlungstypen erwartet werden. Im Zentrum steht die Kompetenz zur Reflexion-in-der-Handlung, mit der komplexe professionelle Handlungssituationen bearbeitet werden ...“.

---

<sup>138</sup> Vgl. zu diesen Ebenen des Lernens in „lernenden Systemen“ das Kapitel „von lernenden Organisationen ...“ (2.3.).

Diese muss aber „durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit KollegInnen, KlientInnen oder in die Profession neu aufzunehmende Personen formuliert werden“ (ebd., S. 210).

Dieser hier mit dem Konzept von Donald A. Schön systematisierte Prozess wird in der jüngeren Diskussion mit dem Begriff der „*Kompetenzentwicklung*“ etikettiert. Begründet wird deren Notwendigkeit meist mit der *Veränderung der Arbeitswelt und ihrer Anforderungen*. Ein Ansatzpunkt der Bewältigung dieser ökonomisch begründeten Anforderungen führt zur tendenziell wieder *engeren Koppelung von Lernen und Arbeiten* (z.B. Orthey 1999, S. 35f). Die Dynamik der zu bewältigenden Veränderungen – einschließlich ihrer sozialen und personalen Implikationen – führt meist zur Betonung der *Prozesshaftigkeit* dieses Anpassungsgeschehens. Entwickelt wurde der Begriff der „Kompetenzentwicklung“ in der Auswertung der starken Veränderungen, die sich aus den qualifikatorischen Folgen der „deutschen Einheit“ ergaben. Diese waren nicht mehr mit traditionellen Formen klassischer Weiterbildung zu bewältigen, sondern erforderten andere, neue Formen des Lernens. In einem Memorandum wurde dies unter dem Titel „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess.“ 1995 niedergelegt (ABWF 1996). Seitdem gibt es in diesem Bereich vielfältige Versuche und Forschungen mit alternativen Interventionsformen auf der personalen und der organisationalen Ebene, die unter dem Überbegriff der Kompetenzentwicklung zusammengefasst werden (z.B. die Veröffentlichung in der Reihe QUEM-Report 1998b, 2003, grundlegend: Baethge/Schiersmann 1998, ABWF 1996, 2001, Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin 1998 und 2000).

Alta vista fand übrigens knapp über 2000 Webseiten zu diesem Begriff: Auch hier ein beachtliches Spektrum von der beruflichen bis zur hypno-systemischen Kompetenzentwicklung. Auffällig war dabei, dass viele Lehrveranstaltungsangebote an Universitäten gefunden wurden – einerseits aus dem Bereich der Weiterbildung (Trend: von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung), andererseits aus dem Bereich von Karriereplanung und –entwicklung.

Das sind kleine aber treffende Indizien für die Trends zur Kompetenzentwicklung. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- von der klassischen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung,
- von – an das Konzept der Beruflichkeit angebondenen – Qualifikationsprofilen zur *biographieorientierten Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit*.

### 2.2.2. Kompetenzentwicklung. Aber wohin?

Zunächst einige empirische Befunde: Gemäß der Prognose aus dem Jahre 1994 von Tessaring (1994, S. 7-9) gehen die Produktionstätigkeiten bis zum Jahre 2010 vermutlich auf knapp 30% bis gut 28% zurück, während die primären Dienstleistungstätigkeiten vermutlich eher stagnieren werden und die sekundären Dienstleistungstätigkeiten insgesamt zunehmen werden (von 1991 27% auf 31,5-32,4% bis 2010). Hohe Anteilszuwächse verzeichnen dabei Organisations- und Managementtätigkeiten (von 6,3% auf 9,1-9,5%). Auch Ausbildungs-, Beratungs- und Informationstätigkeiten können von knapp 12% auf 14,6% steigen.

Sozialkompetenz – nach Euler (2001, S. 346) eines „von jenen Wieselwörtern der Pädagogik, die häufiger zitiert als definiert werden“ - ist für Betriebe, die freie Stellen zu besetzen haben, besonders wichtig. Einer neueren Studie zufolge enthalten 72% aller Stellenanzeigen Nachfragen nach sozialen Kompetenzen und diesbezüglichen personenbezogenen Fähigkeiten (Dietzen 1999, S. 36/37). Dahinter verbergen sich zumeist die schon hinlänglich überdehnten semantischen Projektionsflächen, wie z.B. „Teamfähigkeit“, „Flexibilität“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Lernbereitschaft“.

In 1620 Anzeigen kommt das Wort „Team“ 2334 mal vor. Es wird dabei in 41 % aller ausgewerteten Anzeigen benutzt (Werner 1999, S. 71). „Teamfähigkeit“ wird zuallererst in 31 % aller Stellenanzeigen erwartet, 56% aller Fachhochschüler und Hochschüler müssen sie zum Bewerbungsgespräch mitbringen (Dietzen 1999, S. 36/37). Hoffentlich haben sie das in den Fachhochschulen und Unis auch gut gelernt. Die Wirtschaftswoche (Wirtschaftswoche Nr. 11, 1999, S. 166) hat ebenfalls zählen lassen. In deutschen Firmeneintragungen wurde das Kultwort im Jahre 1998 2962 strapaziert: „vom Aluminiumteam zum Holzteam, vom Krankenpflegeteam zum Teppichteam, vom A-Team bis zum X-Team, vom Team 2, Team 3, Team 4 bis zum Team 90 - eine Kakophonie der Beliebigkeit“. 469 mal hatten die bemitleidenswerten RecherchiererInnen das Wort „Team“ in einem einzigen Stellenteil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gefunden. Und in den Regalen der Buchhändler fanden sie 200 Werke, die das Wort bereits im Namen tragen.

Im Bericht des Rates für Forschung, Technologie und Innovation der Bundesregierung mit dem Titel „Kompetenz im globalen Wettbewerb“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 25f) werden Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den globalen Wettbewerb benannt. Neben grundlegenden Fach- und Methodenkompetenzen sind dies vor allem

- Sprach- und Medienkompetenz sowie vertiefte Kenntnisse über die aktuellen sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten anderer Länder;
- Kreativität und Innovationsfähigkeit, die eine wesentliche Grundlage für wettbewerbsfähige Ideen und Produkte bilden;
- Mobilität und Flexibilität, verbunden mit Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit;
- soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille und vernetztes Denken.

In der Delphi-Befragung 1996/1998 zum Thema „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (1998) wurden Bildungsexperten befragt, welche zentralen Kompetenzen sie für das Jahr 2020 sehen. Im Hinblick auf die berufliche Bildung bewerten die Experten *die spezifische Fachkompetenz als wichtigste Kompetenz*. Auf Platz zwei rangiert die *lerntechnische und lernmethodische Kompetenz*, die *psycho-soziale (Human-) Kompetenz* kommt auf den dritten Platz, gefolgt von *Medienkompetenz* und *interkultureller Kompetenz*.

Die hier impliziten Trends verdichten die ExpertInnen des von der Bundesregierung eingesetzten „Forums Bildung“ zu *sechs zentralen Kompetenzen*: intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz (Lernen des Lernens), methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen, Wertorientierungen. Dabei ist das Leitbild „Selbststeuerung“ für die Weiterbildung von Erwachsenen zentral. Das beinhaltet die Erwartung an die Lernenden, selbst initiativ zu werden, „um eigene Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren“. (Christiane Schiersmann in SZ Nr. 131 v. 09./10.06.2001, S. V1/17) Zur Einlösung dieser Vision in den erforderlichen Kompetenzen ist es nötig, dass Lernprozesse selbst stärker zum Gegenstand von Bildung werden.

Diese – und auch andere - empirischen Befunde und Expertenbelege stellen eine *Verschiebung der Kompetenzen* im Sinne einer Anhebung des Kompetenzniveaus, einer Verallgemeinerung, der Einblendung von reflexiven Anteilen und einer Bedeutungszunahme methodischer und sozialer Kompetenzen fest. Zugleich ist bemerkenswert, dass die Suche nach verwertbaren Kompetenzen auch solche Bereiche ansteuert, die jenseits der traditionellen beruflich und betrieblich markierten Verwertbarkeitsstrukturen angesiedelt sind: eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und

Jugend geht beispielsweise der Frage nach, inwiefern *Familienkompetenzen* Potenziale für eine innovative Personalentwicklung darstellen (Erler/Nußhard 2001). Dies ist andererseits auch Indiz dafür, dass die individuelle Biografie – heute häufig brüchig und selbstgebastelt – in den Blick derer gerät, die nach verwertbaren Kompetenzen fahnden. Auch die aktuell immer öfter geforderte Kompetenz zur „work-life-balance“ (Rokus 2003) steht für diesen Trend der Grenzüberschreitung.

Im Folgenden soll versucht werden, diese vagen „Ungefährkompetenzen“ in Perspektiven der *Kompetenzentwicklung* zu differenzieren (Orthey 1999, S. 190ff). Im Hinblick auf die zu entwickelnde Idee „lernender Systeme“ sind dies Überlegungen auf der Makro- und der Mesoebene angesiedelt und bleiben hier auf personale Systeme bezogen. Der Versuch, solche Perspektiven zu systematisieren, geschieht in dem Wissen, dass sich diese Systematik nur akademisch (nach-) vollziehen lässt, in den lokalen, situativen und individuellen Handlungskontexten es aber zu *Überschneidungen* kommt.

Zusätzlich zu den hier benannten Perspektiven der Kompetenzentwicklung werden jeweils spezifische und zunehmend häufiger zu erneuernde fachliche Kompetenzen benötigt - aber ohne überfachliche „Meta-Kompetenzen“ sind diese wertlos für die Bewältigung von Arbeitssituationen unter Modernisierungsbedingungen – und sie sind alleine auch nicht mehr marktfähig.<sup>139</sup>

- *Pluralitätskompetenzen* bezeichnen den befähigten Umgang mit Situationen, die sich als hochkomplex bzw. hochkontingent darstellen und die von der Wahrnehmung von Vielfalt und Uneindeutigkeit bestimmt sind. „Pluralitätskompetenz“ meint die Befähigung zur reflexiven Distanzierung und die Möglichkeit, unter diesen Bedingungen Selektionsprozesse anzugehen - also handlungsfähig zu bleiben. Das bedeutet auch, mit Pluralität so souverän umgehen zu können, dass der „subjektive“ Identitätsaufbau noch möglich bleibt. Dies ist Balancierarbeit zwischen auf Dauer gestellten Sicherheiten und veränderbaren Sinnbeständen. Es schließt die Fähigkeit ein, mit *einem hohen*

---

<sup>139</sup> Die Bedeutung dieser „überfachlichen Kompetenzen“ wird seit Dieter Mertens Schlüsselqualifikationsimpuls (Mertens 1974) immer wieder betont und behauptet. Empirische untersucht ist dies indes wenig. Eine groß angelegte Schweizer Studie (Maag Merki 2004) hat jetzt belegt, dass der betriebliche Alltag einen bedeutsamen Faktor in Bezug auf die Förderung solcher überfachlichen Kompetenzen darstellt – ein wichtiges Indiz für die Bedeutung einer anregenden Lern- und Arbeitsumgebung für die Kompetenzentwicklung und auch dafür wie sich ein „lernendes System“ wirkungsvoll mit den beteiligten Personen verschränken kann. Betriebe können – verkürzt ausgedrückt – durch eine anregend gestaltete Umgebung, durch herausfordernde und motivierende Rahmenbedingungen, durch eine von Beteiligung geprägte Führungs- und Kommunikationskultur diejenige Kompetenzentwicklung unterstützen, die sie via der personalisierten Kompetenzen wieder zurückerhalten. Das gibt einen weiteren Hinweis auf die Bedeutsamkeit der Kontexte des Lernens und Arbeitens, der Bedeutung der Lernumgebung und von Lernsupport.

*Unsicherheitsniveau umgehen zu können*, um in nicht-standardisierten Situationen der Lebens- und Berufsgestaltung produktiv zu werden. Es heißt, Unterschiede und Unterschiedlichkeiten zu verstehen, zu nutzen und auch: sie zu ertragen. Hilfreich dabei ist es, die Beobachtungen der Welt stets aus mehreren, unterschiedlichen Perspektiven deuten zu können - ein Deutungsvielerlei angesichts des Vielerleis der Welt!

Diese Fähigkeiten beziehen sich ausdrücklich auf jene Denk- und Handlungsbereiche, die ihre Vielfalt aus widersprüchlichen und paradoxen Konstitutionen beziehen. So wäre es zum Beispiel ein Ausdruck von Pluralitätskompetenz, im Widerspruch von Regelbefolgung und (mit einer bestimmten Unterscheidung) sinnhafter, nichtsdestoweniger „verbotener“ Regelverletzung so entscheidungs- und handlungsfähig zu bleiben, dass viables Verhalten möglich bleibt. Der kompetente Umgang mit Vielfalt lebt insofern insbesondere aus der Dekonstruktion der Vielfalt im Sinne eines *beweglichen, dem jeweiligen Kontext angepassten nicht totalisierenden Umgangs* mit ihr!

- *Transversalitätskompetenzen* bezeichnen die Befähigung, die immer häufigeren *Übergänge zu gestalten*. Bezeichnet werden hiermit Fähigkeiten zur reflexiven Schneidung des zeitlich verlaufenden Überganges, eine zur Ausbreitungsrichtung des Überganges querlaufende (transversale) Reflexion. Es geht darum, berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale Übergänge so zu gestalten, dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten der Übergangssituation identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden und dass auf dieser Grundlage neue Anschlussmöglichkeiten identifiziert werden und eine Anknüpfung ans Neue möglich wird. Die zu bewältigenden Übergänge sind im globalen Wettbewerb dabei auch solche, die traditionelle Grenzen zwischen Systemen, Kulturen, Denktraditionen und Mentalitäten überschreiten und kombinieren.

Als Betroffener des Personalabbaus in einem Großkonzern in dieser Situation neue Anschlüsse zur Gestaltung der eigenen Biografie entdecken und nutzen zu können ohne in Selbstzweifeln und Kränkung zu versinken, zeigt Transversalitätskompetenzen. Im hier erinnerten Fall machte der betroffene Ingenieur eine neue Karriere als freiberuflicher Fotograf. Er hatte sich zuvor mit reflexivem Blick auf die eigene Biografie vergewissert, wo seine Stärken in anderen Übergangssituationen gewesen waren und welches Interesse für ihn durchgängig wichtig gewesen war. Dann hatte er die Ergebnisse dieser Reflexion kompetent auf die aktuell anliegende Übergangssituation übertragen.

- *Beobachtungskompetenzen* bezeichnen Fähigkeiten, sich in Lebens- und Berufssituationen als Beobachter zu verstehen, dessen Beobachtungen (in einem konstruktivistischen Sinne) die Situation konstituiert. Beobachtungskompetenz heißt damit auch, auf beobachtete Beobachtung (Beobachtung 2. Ordnung) reflektieren zu können. Gemeint ist weiterhin die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung. Das schließt die Fähigkeit ein, sich der Unterscheidungen zu vergewissern, die der Beobachtung zu Grunde liegen. Auf dieser Basis sind im Anschluss neue Handlungsqualitäten möglich, die auch das eigene Beobachtungshandeln mit einrechnen. Solche Fähigkeiten vermögen die unmittelbare Betroffenheit zu reduzieren (es handelt sich um eine Form von Distanzierung), sie wirken entlastend und können damit die (Selbst-) Steuerungsmöglichkeiten erhalten. Beobachtungskompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, neue Problemlagen und veränderte Situationen oder Veränderungsdynamiken zu erkennen.
- *Reflexive Kompetenzen als Kompetenzen zum produktiven Umgang mit Störungen* beziehen sich auf die Störung als Standarderfahrung der sich selbst überschreitenden Moderne. Sie setzen die skizzierten Beobachtungskompetenzen voraus. Auf deren Grundlage bezeichnen „reflexive Kompetenzen“ die Fähigkeit, beobachtete und beschreibbare Faktizitäten des Lebens und der beruflichen Arbeit distanziert reflexiv anzugehen und ihnen damit (neuen) Sinn geben zu können. Besonders produktiv ist es dabei, auf *Störungen* zu achten und anhand dieser Störungen Möglichkeiten zu nutzen, um etwas über die je aktuelle Verfasstheit des Systems zu erfahren (in der Störung zeigt sich das System häufig sehr deutlich). Das schafft die Basis, um systemverträgliche Interventionsmöglichkeiten anschließen zu können.
- *Methodische Kompetenzen* bezeichnen Fähigkeiten zur formalen Rationalisierung komplexer und kontingenter beruflicher Handlungssituationen (also z.B. Moderations- und Visualisierungsfähigkeiten). Dazu gehören heute insbesondere auch Fähigkeiten zum Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Medienkompetenz).
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen* sollen als Sammelbegriff für Fähigkeiten stehen, soziale Situationen bezüglich der Interaktionen und der Gruppenbeziehungen beobachten und gestalten zu können (z.B. im Dialog, in der Kooperation, im Konfliktfall). Es handelt sich um Fähigkeiten zur *Steuerung sozialer Kontexte*. Sie basieren auf Empathie und der Sensibilität für feine Unterschiede. Diese Fähigkeiten werden unter globalen Bedingungen, die ja jenseits der Kommunikation in den großen Netzen auch eine soziale und interkulturelle Dimension haben, eine *erweiterte Bedeutung* gewinnen, insbesondere angesichts der Ablösung von relativ stabilen Gruppen- oder Teamstrukturen durch

netzwerkförmige Beziehungen. Peter Nick (Nick 2002, S. 176f) entwickelt in seiner Arbeit zu „Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft“ die hier anschlussfähige *Kategorie der „reflexiven Interkulturalität“*. Damit wird die Fähigkeit umrissen, andere kulturelle Orientierungsmuster zu akzeptieren und anzuerkennen, die eigenen kulturellen Orientierungsmuster reflexiv zur Disposition zu stellen und dadurch zu neuen Verknüpfungen kommen zu können.

Zunehmend wichtiger werden dabei *beraterisch angelegte Interventionen* – beobachtbar u.a. auch an der zunehmenden Bedeutungszuschreibung an „Coaching“.<sup>140</sup> Wenn es um steuernde oder führende Einflussnahme auf Einzelpersonen bzw. soziale Beziehungen und Interaktionen in Abhängigkeitsverhältnissen geht, dann sind ausgehend von der Selbststeuerungsannahme autopoietischer Systeme Interventionen systemisch gesehen besonders wirkungsvoll, wenn es gelingt, das intervenierte System zur Selbststeuerung anzuregen. Und hierfür eignen sich systemisch orientierte Beraterische Interventionsqualitäten besonders gut.

- *Ästhetische Kompetenzen* beziehen sich auf die zunehmende Ästhetisierung der Alltags- und der Berufswelt und bezeichnen sowohl die Befähigung zur ästhetischen Wirklichkeitsdeutung als auch die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion des ästhetischen Produktes. Wenn unsere Welt eine „Bilderflut“ (Virilio) von insbesondere digitalisierten Bildern produziert, müssen wir damit selektiv und sinngebend zurechtkommen. Eine Form, dies zu tun, ist, damit ebenfalls bildhaft umzugehen, z.B. in Sprachformen, in Formen der Visualisierung oder durch das Ansprechen vieler Sinne. Ästhetisches Denken und Handeln entspricht der Komplexität oft vielmehr als hochrationalisierte Zugänge. So könnte z.B. ein Bild viel eher zugänglich machen, was der Autor mit seinen geschwollenen Sätzen hier meint als diese Sätze. Es würde auch der Nicht-Linearität und Nicht-Trivialität des Gegenstandes womöglich eher gerecht als ein wissenschaftlicher Fließtext.
- *Selbstbezogene Kompetenzen* bezeichnen Fähigkeiten, die *selbstbezüglich* auf den Aufbau beruflicher Identität und die zukunftsorientierte Gestaltung von Biographie und Karriere gerichtet sind. Sie meinen die Befähigung der Selbstbeobachtung und der Einschätzung der je eigenen professionellen Situation und deren Vergleich mit den Modernisierungstendenzen der Umwelt sowie Möglichkeiten, diese Differenz individuell zu verarbeiten. Das Ergebnis stellt eine individuelle Prozessstruktur dar, d.h., eine

---

<sup>140</sup> Vgl. dazu das Kapitel über „Beratung und Coaching“ (3.4.).

Struktur, die für den Prozess beruflichen Arbeitens dauerhaft Sicherheiten verfügbar macht, z.B. durch Arbeitsplatz- und Tätigkeitswechsel, Weiterqualifizierung usw. Diese Kompetenzen machen die Flüchtigkeit zum individuell nicht mehr bedrohlichen Muster. Es geht also zentral um *Fähigkeiten zur Selbstentwicklung*. Durch das „eingebaute“ Element des Selbstbezuges handelt es sich im Hinblick auf den weiteren Kompetenzaufbau um *selbststeuernde Kompetenzen*.

Mit der hier benannten selbstbezogenen Kompetenzkategorie sind – in enger Anlehnung an die Methodenkompetenzen - auch solche Fähigkeiten umfasst, die sich auf das „Denken über das Denken“ im Sinne von *Metakognition* beziehen (Kaiser/Kaiser 1999). Damit sind *metakognitive Strategien der Problemlösung* gemeint – nebst dem Wissen über deren unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten in Verbindung mit einem allgemeinen und bereichsspezifischen Weltwissen (ebd., S. 25ff).

Kade/Seitter (2004) zeigen in einer qualitativ empirischen Studie, dass es im Kontext der Universalisierung pädagogischen Wissens auch jenseits professioneller und disziplinärer Bezugssysteme, eine Vielfalt *individueller wie kollektiver Formen der Selbstbeobachtung* gibt. Durch diese werden neben Aneignungsmustern auch Vermittlungsprozesse der Akteure einer *kontinuierlichen Reflexion* unterworfen. Die Autoren finden Anhaltspunkte dafür, „dass die Entgrenzung und Universalisierung pädagogischen Wissens mit einer Tendenz zur (Universalisierung der) Selbstbeobachtung einhergeht.“ (ebd., S. 336) „Professionalität“ beweist und bewährt sich für die Autoren durch die Entwicklung eines Selbstbeobachtungshabitus (ebd., S. 339).

Soweit die Systematik. Wem das jetzt zu weich erscheint, der liegt im Trend derer, die heutzutage von „weichen Kompetenzen“ sprechen. Das ist immer dann zutreffend, wenn damit die Abkehr von harten und eindeutigen Machbarkeitsillusionen gemeint ist und es eher darum geht, situations- personen-, interaktions- und prozessadäquat mitzugestalten – und dies häufig mit Mitteln der indirekten Einflussnahme zur Anregung des systemischen Kontextes (Königswieser/Exner 1999).

Im Anschluss an den eingangs dargestellten Ansatz von Donald A. Schön lassen sich diese – und andere - Kompetenzen zudem auf *unterschiedlichen Niveaus* klassifizieren. Nach Altrichter (1990, 68ff) verlangt „kompetentes Handeln“ die Integration und den situativen Gebrauch dreier Kompetenzen:

- Das Niveau der *Routineaktivitäten*, die via stabiler Wissens- und Kompetenzbestände bewältigt werden können.
- Das Niveau der *reflexiven Aktivitäten, die in der Handlung aktualisiert werden*, also z.B. die Metakommunikation in einer Projektsitzung, die aufgrund von Störungen stagniert.
- Das Niveau der *reflexiven Aktivitäten über die Handlung und über die Reflexion in der Handlung*, also z.B. die Bearbeitung einer schwierigen Führungssituation mit einem Coach. Dies Niveau erfordert Distanzierungsfähigkeit und häufig professionelle Unterstützung. Hier werden Wissen und Kompetenzen aus der distanzierten Reflexion generiert, die dann wieder in das Handlungsrepertoire integriert werden können. Im Hinblick auf eine Idee lernender Systeme ist diese das zentrale Niveau, wo sich entscheidet, ob Systeme (zweiter und insbesondere dritter Ordnung) lernen (können) oder nicht.

Zudem ist es sicher eine wichtige Kompetenz, eine *Balance dieser Niveaus* herzustellen, um produktiv und viabel für sich selbst und für das jeweilige (interaktionelle oder organisationale) System bleiben zu können, ohne sich in Reflexionsschleifen zu verlieren.

Das ist die „Kompetenz-Entwicklung“.

### **2.2.3. Berührungspunkte zur Person: Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens**

Kompetenzentwicklung kann als *Ansatz biografischer Weiterentwicklung* gedacht und konzipiert werden. Damit steht sie im Kontext von bereits seit einiger Zeit thematisierten Überlegungen, statt der Beruflichkeit den Lebenslauf und die Biografie der Lernenden zur zentralen Referenz beruflicher Weiterbildung zu machen (Harney/Kade 1990, Lenzen/Luhmann 1997, Wittwer 1998, Staudt/Meyer 1998). Diese Perspektive mündet in der „Kompetenzbiografie“ (Erpenbeck/Heyse 1999).

Die Individuen müssen sich dazu ihrer *Kernkompetenzen* vergewissern. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Individuum *in besonderer Weise beherrscht*, in *unverwechselbarer Weise angewendet* werden und die ihm *Besonderheit verleihen* und seine *Identität prägen*. Der Zugang zu diesen Kernkompetenzen führt über die Orientierung an der jeweils *besonderen Erwerbs- und Berufsbiografie*. Denn über die Biographie werden einerseits die bisher aufgebauten und erfolgreichen Kompetenzen zugänglich. Es kann quasi ein retrospektives Kernkompetenzprofil konstruiert werden. Andererseits lassen sich die angesichts der dargestellten Bedingungen erforderlichen Veränderungskompetenzen je individuell am biografischen Zugang erfahrungsorientiert entwickeln und in das jeweilige

Kernkompetenzprofil integrieren. Die Bezugnahme auf die Biografie ermöglicht dabei im konkreten didaktischen Arrangement des Lehr-/Lernprozesses sowohl selbst- als auch fremdreferentielle Beobachtungen, Einschätzungen und Deutungen, die dann qua Selbstreflexion in den individuellen Deutungs- und Kompetenzbestand einzuarbeiten sind. Dabei sind auch unerwartete Bezüge möglich: in einem Seminar zur beruflichen Neuorientierung entdeckte die Beratungsgruppe in der Lebenslinie eines Kollegen viele ästhetische Motive und sein nahezu professionelles Hobby als Fotograf. Einige Zeit später verlies dieser den Telekommunikations-Großkonzern und macht seitdem professionell Fotos von schönen Menschen ... Er hatte aus der eigenen Biografie seine Transversalitätskompetenzen (s.o.) entwickelt.

Diese Form der biografieorientierten Kompetenzentwicklung nimmt das gesamte Umfeld der Person in den Blick, klopft es auf Kompetenzressourcen ab, untersucht also beispielsweise die Relevanz von Familienkompetenzen für betriebliche Personalentwicklung und Verwertbarkeit (Erler/Nußhard 2001).

Offen ist angesichts dieser Orientierung am Wandel und an der Veränderung noch das Referenzproblem, also die Frage, an welchen grundlegenden und stabilen Leitbildern Theorie und Praxis der Kompetenzentwicklung geerdet werden. In dem hier angedachten Konzept wird es über die *Orientierung an der Biografie* gelöst. Das Referenzproblem wird also angesichts der beobachtbaren Vielfalt über *Pluralisierung* angegangen. Dennoch entsteht die Möglichkeit, genau zu sein, denn Biographieorientierung bedeutet je besondere individualisierte Zugänge zur Kompetenzentwicklung. So gedachte Kompetenzentwicklung ist an die Ideen des Kompetenzbegriffes aus den 70-er Jahren (Geißler 1974, Habermas 1971) anschlussfähig. Sie sieht die Subjektivität und die Persönlichkeit im Zentrum eines Bildungsprozesses, der auf Biografiereflexion und –gestaltung gerichtet ist. Sie wird damit nicht zu einer Ersatzideologie für verlorenengegangene Wertorientierungen und vor allem ist sie gegen den Trend zur Entsorgung der Biografien gerichtet, wie wir ihn ja gerade dort beobachten, wo der Begriff aufgebracht wurde.

Für die *Lernenden* bedeutet diese Entwicklung: Ihre Biografie wird zu einer *Lernbiografie*. Diese ist nicht standardisierbar, weil sie sehr individualistisch gestaltet werden kann und muss. Angesichts der Beobachtungen pluraler gesellschaftlicher und globaler Bedingungen wird auch das Leben zu einem pluralen - und damit zu einem riskanten - Unternehmen, dessen „Unternehmer“ die individuellen Unsicherheitszonen über Lernanstrengungen ein Leben lang balancieren müssen. Je mehr sie über *reflexiv ausgerichtete Kompetenzen*

verfügen, desto *weniger* wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn Lernen zur reflexiv angelegten Kompetenzentwicklung auf dem Niveau von Schöns „Reflexion-über-die-Handlung“ (s.o.) ist ein *nicht-triviales Veränderungsmodell* - das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung, gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung.

Lernen ist *nicht steuerbar*, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: *Reflexionsfähigkeit*. Und diese Fähigkeit ist - auch wenn sie im Lernprozess nur auf betriebliche oder berufliche Kontexte festgelegt ist - nicht exklusiv auf jene zu beschränken. Sie *entgrenzt* sich selbst vom beabsichtigten Anwendungsfall. Und daran wird auch der „Kapitalismus ohne Beißhemmungen“ - wie es Oskar Negt ausgedrückt hat - gemessen werden, auch wenn er einst die Reflexion selbst zu Rationalisierungszwecken gerufen hatte.

Wer deshalb durch gezielte Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung den flexiblen, allseits anpassungsfähigen und verfügbaren Menschen mittels seiner Subjektivitäts- und Reflexionspotentiale erschließen will, der bekommt auch das zugleich dazu, was er (zumindest oft gezielt) *nicht* will: die Möglichkeit (*mehr ist es nicht!*), dass dieser Mensch diese Potentiale auch *gegen* den ursprünglich angesteuerten Verwendungskontext wendet. Das ist der pädagogische Hoffnungsschimmer in der neuen global dimensionierten, und stark ökonomisch hinterlegten Unübersichtlichkeit – jedenfalls sofern sie über Formen des Lernens angegangen wird.

Unter den gegenwärtigen Lern-Bedingungen wird in diesem biografischen Lernprozess auch das sogenannte Subjekt und seine Identität pluralisiert. „Identität“ ist eine Idee des Ichs. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine *Identität im Übergang* ist. Sie ist immer flüchtig, weil sie Fragment der subjektiven (Lern-) Biografie ist. Das Leben wird zur *bildungsgestützten Identitätsarbeit der Bastelbiographen* im Übergang. Die Gestaltung der vielfältigen Übergänge im Prozess lebenslänglicher Kompetenzentwicklung wird zur zentralen „Kernkompetenz“ im Rahmen eines biografieorientierten Ansatzes. Und dies braucht viel „Reflexion-über-die-Handlung“ (s.o.) im Sinne einer „transversalen“ - zum Übergangsgeschehen querverlaufenden - Reflexion. Damit gute Abschlüsse, Ablösungen und gelingende Neuorientierungen zur Generierung von Identität möglich werden. Förderlich im Hinblick auf die Entwicklung differenzorientierter Identität (vgl. Nick 2002), die soziale und gesellschaftliche Unterschiedlichkeit verknüpfen muss, ist insbesondere ein *hohes Maß an innerer Pluralität*. „Pluralitätskompetenz“ (s.o.) bildet sich auf der Basis innerer Vielfalt.

Wer es angesichts dieser Kompetenzüberlegungen mit der Angst zu tun bekommt, der oder diejenige muss zwar an seinen bzw. ihren selbstbezogenen Kompetenzen noch arbeiten, ein Hinweis kann jedoch vielleicht entlastend wirken. Angesichts der entfesselten und mit hohem Risiko sich auswirkenden Modernisierungsdynamiken bleibt die Kompetenzbiografie immer eine, die der Modernisierungsdynamik hinterherläuft. Kompetenzentwicklung ist also ein permanentes Kompensationsvorhaben, das immer - und zunehmend mehr und häufiger - formulierten Kompetenzansprüchen hinterher hastet. Trotzdem muss situativ gehandelt werden. Ich kann an kaum einer Stelle meines beruflichen Handelns achselzuckend sagen: „Keine Ahnung, nie gehört, weiß ich auch nicht, ist mir neu ...“ Ich muss auch unter den Bedingungen der Wissensexplosionen kompetent agieren. Das heißt vor allem, dass ich mit meiner *Inkompetenz kompetent zurechtkommen* muss. Deshalb ist es die zentrale Kompetenz der Zukunft, *Inkompetenz kompetent zu kompensieren*.

Daraus ableiten lässt sich die Kategorie der *inkompetenzkompensierenden Kompetenzen* (Odo Marquard). Diese weiter zu entwickeln, bedeutet keinesfalls, sich schon irgendwie durchzumogeln oder gar zu täuschen. Es bedeutet vielmehr, Formen zu entwickeln, *mit Nichtwissen zurechtkommen* und dennoch anschlussfähige und problemorientierte Handlungen zu aktualisieren bzw. zu ermöglichen.

#### **2.2.4. Berührungspunkte zur Organisation: Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung**

Die Attraktivität des Kompetenzbegriffes erscheint auch aus einer organisationalen Perspektive gegeben. Wurde häufig eine Differenzierung zum Qualifikationsbegriff über die Personengebundenheit von Kompetenzen eingezogen, so erscheint der Kompetenzbegriff in den jüngeren Diskussionen um „lernende Organisationen“ auch in einer organisationalen Perspektive anschlussfähig zu werden (z.B. die Veröffentlichungen der Reihe QUEM-Report, z.B. 1998b).

Lernen spielt unter den gegenwärtigen Rationalisierungsbedingungen in den Organisationen eine zentrale Rolle. Nichts geht mehr ohne Lernen. Wer aber nicht lernt, der geht bald. Da wundert es nicht, dass auch die Mitarbeiter - systematisch und global befragt - permanentes Lernen für einen grundlegenden Unternehmenswert halten. Der Konzern schreibt es daraufhin ins Unternehmensleitbild: „Durch Lernen werden wir immer besser.“

Auch zur „lernenden Organisation“ ist heutzutage der sprachliche Link schnell hergestellt. „Kompetenzentwicklung wird in engem Zusammenhang mit organisationalem Lernen

verstanden als Veränderungsprozess in und von Organisationen.“ (Hendrich 2000, S. 34) In der Perspektive betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung stellen Kompetenzen die *Verdichtung organisationaler Anforderungen* dar. Sie werden aber *subjektiv überformt* und nicht wie Qualifikationen vom Subjekt abgelöst und „verallgemeinert“.

Der Anschluss von personenbezogener Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung besteht darin, dass es zu *zweifachen gegenseitigen Formungsprozessen* zwischen Person und Organisation kommt. Dazu sind *Verständigungsprozesse* notwendig, die letztlich eine organisationale Zentrierung durch Orientierung der Strukturen und Prozesse der Organisation an ihren Kernkompetenzen im Blick hat. Andererseits regeln solche organisationalen Zentrierungen auf bestimmte Kernkompetenzen auch die Fragen von Inklusion und Exklusion, also des Zuganges und der Zugehörigkeit. Kernkompetenzen sind insofern funktional *selektionsrelevant* für die Organisation: Softwareentwicklung nicht Büchsenfleischproduktion!

Zur organisationalen Zentrierung der Kompetenzentwicklung ist die *Identifizierung und Entwicklung von Kernkompetenzen* notwendig. Wie eine neuere Untersuchung zeigt, sind aber häufig noch nicht einmal innerbetriebliche Verständigungsprozesse zur inhaltlichen Konkretisierung von Kernkompetenzen feststellbar (Harteis/Heid/Bauer/Festner 2001). Wenn allzu unterschiedliche Deutungen darüber vorliegen, was denn „Führungskompetenz“ im konkreten Unternehmen bedeutet, dann ist dies zwar organisational bedeutungsvoll, weil es Differenzierungen deutlich macht, aber die organisationale Ausrichtung an dem Sprachkonstrukt ist quasi noch „unterwegs“. Solange keine gemeinsame Verständigungsbasis feststellbar ist, solange das sprachliche und soziale Band fehlt, solange die Lebensformen in der Organisation noch nicht anschlussfähig an ein Sprachspiel, beispielsweise von „Führungskompetenz“ sind, solange wirkt die Kompetenzentwicklung noch *nicht formend* auf die Organisation zurück. Hier treten ähnliche Schwierigkeiten und Fragen auf wie bei Konzepten lernender Organisationen: Wie können personale und soziale Lernprozesse gekoppelt werden? Und wie können diese sich auf die Formung der Organisation auswirken, die sich via ihrer Angehörigen zudem gegen die Zumutungen der Veränderungen der Organisation durch Lernen wehrt? Ein Ansatz zur Beantwortung dieser Fragen führt auch hier über personale und soziale Lernprozesse auf dem Niveau der „Reflexion-über-die-Handlung“ (s.o.). Denn diese wären notwendige Voraussetzung dafür, abstrahiertes Wissen in organisationalen Strukturen konservieren und damit auch: es teilen zu können.

Was auf dem Weg zu diesem zweifachen gegenseitigen Formungsprozess zwischen Person und Organisation bedeutsam und auch tendenziell schon beobachtbar ist, wird heute als *zunehmende Prozessorientierung* in der Organisation der Weiterbildungsstrukturen sichtbar (Baethge/Schiersmann 1998).

Beispiele und Indizien für diesen Trend, der erste Schritte einer organisationsrelevanten Kompetenzentwicklung markiert:

- Aus einer fallorientiert ausgerichteten Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte werden evaluierend Rückschlüsse für weitere Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung generiert.
- Transferorientierung und –sicherung werden zu zentralen Elementen der didaktischen Planung von Lernprozessen.
- „Selbstorganisation“ wird zum Leitkonzept für die Ausrichtung von sozialem Lernen und individuellen Lernprozessen.
- In einem Großunternehmen werden interne Coaches ausgebildet, um Einzelpersonen und Teams in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen, um daraus wiederum Schlüsse für weitere Aktivitäten der Kompetenzentwicklung zu generieren.

Mit solchen prozessorientierten Formen wird das Lernen den ebenfalls zunehmend prozessorientiert angelegten Formen der Arbeit angenähert. Das macht deutlich, dass es zu beginnenden *Überblendungen zwischen Person und Organisation* kommt.

Zuständig gemacht für die zahlreichen Synchronisations- und Verständigungsleistungen, die zwischen Person und Organisation anstehen, wird heutzutage das „Kompetenzmanagement“.<sup>141</sup> Das wäre die in einem „lernenden System“ ausdifferenzierte und auf der Makroebene strukturell vorgehaltene kompetenzbezogene Routine im Hinblick auf die gegenseitigen Formungsprozesse von personalen und organisationalen Systemen.

### **2.2.5.Kompetenzen für KompetenzentwicklerInnen**

Was bedeuten diese Markierungen zur Kompetenz-Entwicklung nun für diejenigen, die solche Kompetenzentwicklungsprozesse steuern?

Die Leistungen, die Leitung und Steuerung in den personalen, sozialen und organisationalen Lernprozessen zur Kompetenzentwicklung erbringen kann, sind in einer systemischen Perspektive solche, *die neue Reflexionsanreize und -chancen* ermöglichen. Diese machen dem jeweiligen System veränderte und erweiterte Handlungsoptionen zugänglich. In seinen

---

<sup>141</sup> Vgl. das Kapitel (2.5.) zu diesem Thema.

„Konsequenzen für Lehren und Lernen“ aus dem oben auf Kompetenzentwicklung angewendeten Konzept von Donald A. Schön fokussiert Herbert Altrichter (2000, S. 211) insbesondere die *Begleitung des Lernprozesses* „durch einen relativ aktiven Prozess der Beratung und Supervision“. Und weiter: „Eine wichtige Aufgabe des Coaches ist es, durch die Gesprächsgestaltung zum Aufbau von Beziehungen beizutragen, die für Reflexion, Forschen und Lernen förderlich sind.“ (ebd., S. 212) Insbesondere im Handlungstypus der „Reflexion-über-die-Handlung“ kann Coaching und Supervision eine zentrale unterstützende Funktion erhalten. Marion Schick und Wolfgang Wittwer (1992) halten die Supervision insofern auf den „Lehr- und Wanderjahren“ der Weiterbildner, aber auch dann, wenn diese bereits den Meister-Status erlangt haben, für einen wichtigen und berufsbiografiebegleitend unverzichtbaren Begleiter.<sup>142</sup>

Insofern deutet einiges darauf hin, dass es um diese beraterisch angelegten Formen der Initiierung und Steuerung von Lernprozessen nicht schlecht bestellt ist, weil sie der prozesshaften Problemkonfiguration und –bearbeitung sowie dem Verständnis vom „Lernen als Oszillieren“ am ehesten gerecht werden. Die Reflexionsspirale dreht sich munter weiter und Formen, die Reflexion in das intervenierte System einblenden, haben insofern Konjunktur.<sup>143</sup>

Das, worum es für diese Interventionisten heutzutage im Sinne ihrer Kompetenzentwicklung geht, entwickelte Geißler (1974) in einem anderen Bezugsfall (der Berufsbildung) als „kritisch-reflexive Kompetenz“. Diese bezieht sich auf einen „reflexiven Sprachgebrauch“ (ebd., S. 49ff), auf die „Fähigkeit zur Rekonstruktion und zur interpretatorischen Aufarbeitung biographischer (...) Erfahrungen“ (ebd., S. 57ff) und zielt ab auf den Aufbau und die Entwicklung beruflicher Identität. Was bedeutet dies? Es bedeutet insbesondere selbstbezogene Kompetenzen (s.o.) und es heißt konkret, dass Supervisorinnen und Supervisoren, Coaches und Beraterinnen ihre Geschichten mit sich selbst und mit ihren

---

<sup>142</sup> Kade/Seitter (2004, S. 340) entwickeln die Figur der „Professionalität lebenslangen Lernens“ und verstehen darunter die Verbindung von einer kontinuierlichen, beobachteten und reflektierten Aneignung *und* Weitergabe von Wissen. Damit haben beide Dimensionen – Professionalität wie lebenslanges Lernen – nicht nur personale Anteile, sondern auch kommunikationsbezogene.

Für beide Dimensionen – Professionalitätsentwicklung und lebenslanges Lernen – können supervisorische Beratungsformen sowohl personen- wie auch kommunikationsbezogene Unterstützung bieten. Denn sie sind einerseits reflexionsorientiert und auf die Aneignung von Wissen in einer auf die Person gerichteten Perspektive wirkungsvoll, andererseits wird dies Wissen auch in der Beratung so expliziert und versprachlicht, dass es weiterkommunizierbar wird.

<sup>143</sup> Vgl. zu den konkreten Ausgestaltungen und Formen beraterischen Interventionen – auf der Mikroebene – sowie ihrer Reflexion im Hinblick auf die Möglichkeiten, ein Oszillieren auszulösen, das zu Lernprozessen anregt, das Kapitel über „Beratung und Coaching“ (3.4.).

Klienten und Auftraggebern nicht nur erzählen können müssen, sondern dass sie auch die Muster dieser Geschichten und des Geschichtenerzählens in ihren verschiedenen Anteilen im gesellschaftlichen Kontext verstehen können müssen – einschließlich aller Hemmnisse, dies zu tun. Und es bedeutet, die generierten (Er-) Kenntnisse auf sich selbst anzuwenden, aber auch in die Beratungsarbeit wiedereinzuführen.

\*

Haben Sie Zweifel? Dann ist es gut. So halten Sie sich professionell in der Balance. Andererseits denken Sie an Wittgenstein: „Der vernünftige Mensch hat gewissen Zweifel *nicht*.“ (Wittgenstein 1997, S. 162, § 220). Die zentrale selbstbezogene Kompetenz für diese InterventionistInnen besteht insofern darin, das *Oszillieren zwischen Sicherheiten und Zweifel* aufrechtzuerhalten. Aber das ist nichts Neues für die Profession. Trotzdem: Wenn die Zweifel – oder die Sicherheiten - weg sind, suchen Sie sich einen neuen Job.

Vor allem aber erscheint Gelassenheit und innere Ruhe angesagt angesichts der aufgeregten Dynamiken im Feld. Das ist sie vielleicht, die neue „Feldkompetenz“.



## Exkurs: Die Lernerfolgs-Story<sup>144</sup>

Die vorangehenden Erörterungen zum Lernen als Oszillieren und zum Kompetenzthema gehen mit pädagogischem Optimismus von der Wahrscheinlichkeit und implizit auch von der Sinnhaftigkeit des „Lernerfolges“ aus. Dieser Exkurs skizziert *andere Seiten der „Lernerfolgs-Story“* – und macht auch sprachlich einen Unterschied zu den pädagogischen Erfolgsgeschichten.

\*

Seit die PISA-Studie und ihre zahlreichen Nachfolger – bald auch für Erwachsene! - uns alarmiert haben, zittern wir in Erwartung der nächsten erwartbaren Tests, die jene Ausgangsdiagnose validieren, die besagt, dass da etwas nicht stimmt bezüglich der Lernerfolgsaussichten in unserem Bildungssystem. Auch im Kontext der Weiterbildung wird seit jeher unter dem Signum von Evaluation und Bildungscontrolling getestet, ob der angestrebte Lernerfolg sich wohl eingestellt haben mag. Optimierungsanstrengungen folgen dort wie da, um die Schere zwischen dem, was gelernt werden sollte und dem, was tatsächlich als „gelernt“ gemessen wurde, zu schließen. Der Lernerfolg macht uns zu schaffen, weil wir ihn immer wieder mal nicht schaffen.

\*

Niklas Luhmann hat uns die Erkenntnis beschert, dass das Erziehungssystem funktional für die Selektion in der Gesellschaft sorgt. Er hat uns zudem auf einige Paradoxien hingewiesen, unter anderem auf diejenige, die erzieherische Kommunikation durch die Doppelbindung an Erziehung einerseits und Selektion andererseits annimmt. Die Schüler seien bei aller bemühten Camouflage, so Luhmann, indes gut beraten, davon auszugehen, dass das Ganze letztlich doch auf Selektion hinauslaufe (Luhmann 1996, S. 288). Wird nun die Selektionsfunktion konsequent in Anschlag gebracht, dann landet die Pädagogische Gemeinschaft alsbald bei Mechanismen von Kontrolle und Messung, die dem Nachweis dieser Funktion und damit letztlich der Selbstvergewisserung des Erziehungssystems dienen. Die Überprüfung des Lernerfolgs geschieht im Erziehungssystem im Hinblick auf die dem Erziehungssystem zugeschriebene Funktion, sowie deren Berechtigung und Wirksamkeit.

In eben jenem System hat sich zwischenzeitlich die ebenfalls aus systemtheoretisch inspirierten Diskursen gewonnene Erkenntnis etabliert, dass Lernen – und darum geht's ja im Erziehungssystem jedenfalls „auch“ - ein nicht-trivialer Prozess zwischen Aneignung und Ablehnung ist und nicht nach einer Maschinenlogik funktioniert. Systemisch-

---

<sup>144</sup> Veröffentlichung (gekürzte Version) Orthey (2005a)

konstruktivistisch geprägte „Erfindungen“ führen in der Lern-Szene zu anspruchsvollen methodisch-didaktischen Designs, die auf die Selbststeuerungsdynamik autopoietischer Systeme reflektiert sind.

Dass der Lernerfolg immer noch oder immer mehr – neuerdings auch auf nationaler und international vergleichender Ebene – mit Mess- und Testverfahren überprüft und kontrolliert wird, das zeigt die Begrenztheit und die eingeschränkte Reichweite solcher Erkenntnisse im Hinblick auf eine bestimmte Systemlogik. Was pädagogisch Sinn macht, das fällt gleichermaßen „sinnvoll“ durch das Selektionsraster der Selbsterhaltungsdynamik des Systems. Angesichts dieses Widerspruchs verwechseln weiterhin allerlei Aus- und Weiterbildungssysteme bzw. auch jene, die Lernprozesse planen, steuern und gestalten, Lernen mit Trivialisierung. Denn „Lernen“ meint – formal gesprochen - eine Erweiterung interner Zustände und deren semantischer Relationsstruktur.

„Trivialisierung“ meint im Gegensatz dazu die Amputation interner Zustände und die Blockierung der Entwicklung unabhängigen Denkens und Handelns und „Belohnung von vorschriftsmäßigen, also voraussagbarem Verhalten: „6“ ist die Antwort auf die Frage „Was ist  $2 \times 3$ ?“; unannehmbar wären die Antworten: „eine gerade Zahl“, „ $3 \times 2$ “, „mein Alter“ oder andere.“ Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lernerfolgskontrollen nur dazu erfunden werden, um den Erfolgsgrad zu ermitteln, den ein Aus- und Weiterbildungssystem bzw. ein Lernprozess bei der Trivialisierung seiner TeilnehmerInnen hatte. Die Resultate von Lernerfolgskontrollen beziehen sich also nicht auf die Flexibilitätszunahme der Teilnehmenden, sondern auf das Aus- oder Weiterbildungssystem und die von ihm entwickelten Tests. „In anderen Worten: Tests testen Tests“ – so die einleuchtende Schlussfolgerung dieses Gedankenganges von Heinz von Foerster (1993, S. 145). Nicht zu vergessen auch, dass diese Tests „das Gedächtnis und das Auswendiglernen, nicht aber das Verstehen“ prüfen (von Glasersfeld 1997, S. 286/287).

Wenn wir also demnächst bessere Ergebnisse diverser PISA- und anderer Studien bejubeln dürfen, dann haben wir die Quittung dafür, dass es erfolgreich gelungen ist, alle ärgerlichen Zustände des Bildungssystems auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen. So gesehen, ist der gemessene festgestellte „Lernerfolg“ der aller sicherste Indikator dafür, dass Lernen trivialisiert wurde. Was als Lernerfolg erfolgreich überprüft wurde, ist nicht mehr als die Fähigkeit, sich der Mechanismen der Lernerfolgskontrolle erfolgreich zu bedienen. Immerhin - denn vielleicht ist dies ja eine Schlüsselkompetenz in einer Gesellschaft, die sich gerne mit dicken Büchern über Bildung sowie ungezählten Rate- und Wissensshows ihrer Defizite und Kompetenzen vergewissert.

\*

Selbst wenn wir uns von der Vorstellung lösen, das Weiterbildungs-„System“ als ein einheitliches Funktionssystem zu beschreiben (vgl. dazu die Beiträge bei Lenzen/Luhmann 1997) und über Selektion hinaus auf ganz andere und unterschiedliche Leistungen reflektieren (z.B. auf Anpassung, Kompetenzentwicklung, Legitimation, Stabilisierung, Differenzierung, Kompensation, Regulation usw.), und wir von verstreuten, über die Einredung „Lernen“ lose gekoppelten Systemen der Weiterbildungsszene ausgehen, bleibt die Frage, warum der Lernerfolg so engagiert gepflegt und so beherzt überprüft wird. Insbesondere, wenn er doch auch in diesem Falle lediglich Auskunft über das Verfahren bzw. - wie wir bereits von Max Weber lernen können - über den Entwicklungsstand der Bürokratie und die dazu veranschlagten Trivialisierungen, nicht oder jedenfalls kaum jedoch über die Entwicklung kreativer Sinn-, Wissens- und Handlungsbestände gibt.

Warum also diese Lernerfolgsstory?

*These 1: Der Lernerfolg dient der Selbstvergewisserung und Selbsterhaltung derjenigen Organisationen und ExpertInnen, die Lernen am Markt anbieten.*

Wie eingangs entwickelt, kann die Vokabel des Lernerfolgs unschwer in den Selbsterhaltungsdynamiken der Profession und ihrer Organisiertheit begründet werden. Diese nutzt den Lernerfolg als scheinbar objektivierbare Messgröße zur Begründung der Professionalität und des Erfolgs ihrer Handlungen. Sie geben diesen durch aufwändig inszenierte und methodisch-didaktisch durchgestylte Verfahren damit den Anschein von Planbarkeit, Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit. Planung von Lernerfolg und die anschließende Erfolgsmessung hat für diejenigen, die Lernprozesse planen, zuallererst die Funktion, sich zu beruhigen und zu bestätigen, dass hier erfolgreich das Notwendige und Richtige getan wird. Und auch: dass sie das Richtige weiter tun können, bzw. – durch die Lernerfolgskontrolle bestätigt - tun müssen! Denn die Lernerfolgsmessung ist wie alle Kontrollmechanismen kein ressourcen- sondern ein defizitorientiertes Modell. Dessen Charme besteht darin, dass wahrscheinlicher wird, dass diejenigen, die sich um die Reduzierung der Defizite kümmern, weiter machen können mit dem, was sie tun. Und das im Sinne des „Erfolgs“ – und Erfolg ist ein Steigerungsmechanismus: immer weiter dem Erfolg dienen und ihm hinterher hecheln. Lernerfolgskontrollen sichern damit wirkungsvoll die Dynamik des Immer-Weiterlernen-Müssens ab. Das freut diejenigen, die sich professionell und organisiert darum kümmern.

Wenn wir zudem Lernen als eine Routine begreifen, die Routinen in Frage stellt und zu neuen Formen von Organisiertheit (des personalen, sozialen und organisationalen Wissens) führt, dann ist die Lernerfolgskontrolle ein Mechanismus, mit dem sich die Organisation vor allzu unkontrollierten Folgen des Lernens im Hinblick auf Veränderungen der eigenen

Konstituiertheit schützt. Mit Lernerfolgskontrolle schützt sich die Organisation vor den Notwendigkeiten, sich zu verlernen.

*These 2: „Lernerfolg“ ist eine Vereinfachung, um mit der Komplexität des Lernens weiterarbeiten zu können.*

Wird die Systematik des Lernerfolges veranschlagt, dann blendet dies andere Lernerfolge jenseits der Systematik aus und reduziert zugleich die Zuschreibungen an deren Bedeutsamkeit. Dies ist eine bedeutsame Funktion. Denn dadurch wird Komplexität reduziert und in eine Form der Vereinfachung gebracht, mit der weiter gehandelt und meist: mit der weiter selektiert werden kann. Bereits die Verwendung des Erklärungsprinzips „Lernen“ stellt eine Vereinfachung dar, die via Lernerfolgsmessung darüber getoppt wird, dass die Kontingenzen, ohne die Lernen nicht gedacht werden kann (vgl. Baecker 2003, S. 187), im Nachhinein unter Kontrolle gehalten werden.

Diese funktional bedeutungsvollen Vereinfachungen des Lernerfolgs beginnen indes noch früher. Dirk Baecker (2004) regt unter dem Titel „Das Klingelzeichen als Lernerfolg“ (taz, 23.03.2004) zum Weiterdenken in diese Richtung an: die Lernerfolgsmessung als „Klingelzeichen“ macht deutlich, dass sich eine weitere Episode unserer Lernbiografie dem Abschluss nähert. Vielleicht ist es diese Markierung (des virtuellen „Klingelzeichens“ der Lernerfolgsmessung), die wir brauchen, um das erworbene Wissen so zu präparieren, dass es vom Nichtwissen abgrenzbar ist – oder verkürzt: erst das Klingelzeichen der Lernerfolgskontrolle lässt bei uns den Speichelfluss versiegen und ermöglicht damit, die im Lernprozess begonnene Buchung endlich abzuschließen. Die Reduzierungen des Lernens auf den Lernerfolg ermöglichen es uns erst, einen (einfachen) Strich unter die ganzen Zahlen- und Sinnkolonnen zu setzen, zusammenzurechnen und Schluss zu machen mit der ganzen Anstrengung und den damit einhergehenden Zumutungen. Wenn der Lernerfolg – wie und von wem auch immer – konstatiert und qualifiziert wird, dann können wir uns gewiss sein, dass Schluss ist mit Lernen. Das ist doch entlastend – oder? Und wenn das Klingelzeichen immer öfter ertönt, dann gibt's auch kleinere Lern-Häppchen. Kein Problem, denn wir sind ja gewohnt, uns allerorten von Fast-Food-Häppchen zu ernähren. Immerhin gibt's nach dem Klingelzeichen erfahrungsgemäß eine kurze Pause, um sich den herausgesabberten Speichel abzuwischen.

*These 3: Bei der Lernerfolgsmessung wird das Vereinfachungsmuster der Ökonomie verwendet und dadurch werden erfolgversprechende Anschlussmöglichkeiten vermutet.*

Wer kennt sie nicht, die Feedback- und Bewertungsbögen, mit denen wir im Alltagsleben ständig belästigt werden. Meist macht man uns behavioristisch mit potenziellen Belohnungen gefügig. Diese Rückmeldungen aus Kundenperspektive sollen der Optimierung von

Produkten, Dienst- oder anderen Leistungen dienen. Dafür wird uns ein Wellness-Wochenende in Aussicht gestellt. Wir geben bemüht Feedback, um in diesen Genuss zu kommen. Und unterstützen damit die qualitätsvolle Rationalisierungsanstrengungen des derart systemisch operierenden Systems. Wir unterstützen ein Vereinfachungsmuster, das im Falle von Hoteldienstleistungen, Automobilen oder anderen Produkten des alltäglichen Gebrauchs letztlich in der Systemlogik der Ökonomie geerdet ist. Es geht bei solchen Befragungen um die Nutzung und Einblendung der Abnehmerperspektive in die systeminternen Mechanismen. Letztlich dient dies dazu, das Verhältnis von erwartbarer Zahlung und dem Aufwand hierfür zu verbessern.

Lernerfolgsmessungen des Bildungsmanagements in Organisationen sind ebenfalls in dieser Logik begründet. Sie dienen der Rechtfertigung und oft auch der Reduzierung des Aufwandes für eine bestimmte Leistung, für die eine Zahlung der Teilnehmenden erfolgt. In einem Unternehmen, das gerade das Feedbackverfahren in eine elektronische, SAP-gestützte Variante umgestellt hat, wird dies folgendermaßen formuliert: „Die Auswertungen liegen elektronisch vor und fließen in die Balance Scorecard ein und stellen durch die Standardisierung einen objektiven Wert für die Teilnehmerzufriedenheit dar.“ Dadurch schlägt in der Lernerfolgsmessung – neben anderen pädagogischen Anteilen – die ökonomische Logik durch.

Lernerfolgsmessung kann insofern auch als ein Indiz für die Instrumentalisierung und für die Ökonomisierung des Lernens gewertet werden. Sie ist damit auch ein Erfolg (Sieg?) der Besitzer der Produktivkräfte über jene, deren Erfolg gemessen werden muss. Das verfestigt eine Hierarchie zwischen denen, die Erfolg messen, also die Kontrollgewalt besitzen und denjenigen, die gemessen, also kontrolliert werden. Damit wird die Kontrollgewalt der Auftraggeber über Lehrende und Lernende verstärkt. Es ist auch die Kontrolle der Ökonomie über das Lernen.

*These 4: Die Lernerfolgsmessung ist das Hintertürchen, um das ungesteuert-selbstgesteuerte Lernen doch noch zu steuern. Oder anders: Lernerfolg ist eine vertrauensbildende Maßnahme angesichts der Misstrauensdynamik in Systemen gegenüber Lernsettings, die auf Selbstorganisation abstellen.*

Auf Selbststeuerung und Selbstorganisation abstellende Lernsettings liegen im Trend der Erkenntnis, im Trend der Entwicklung von Individualitäts- und Partizipationsbedürfnissen der Lernenden und auch im Trend derjenigen „Lehrenden“, die sich durch systemisch raffiniert arrangierte Umgehungen der pädagogischen Grundparadoxie „durch Abhängigkeit zu mehr Freiheit“ von der etablierten Lehrerschaft in schulischer Tradition abgrenzen. Insofern wird

ambitioniert die Selbstorganisation organisiert. Jedenfalls bis zur Lernerfolgskontrolle am Ende der Bildungsmaßnahme. Da kommt dann ein wenig schulische Prüfungsatmosphäre auf – selbst wenn es nur die Soft-Variante der Lernerfolgsmessung gibt: den Evaluationsbogen, der antritt, um die Qualität von TrainerInnen, Inhalten, Methodik, Transfer und Environment zu erheben. Hard-Core wird gelegentlich aber in der Tat getestet, was denn gelernt wurde – im multiple choice Verfahren oftmals. Der Selbstorganisationsprozess wird auf das Kreuzchenmachen reduziert - eine gewaltige Anforderung an die Selbststeuerungsfähigkeit! Es könnte der Eindruck entstehen, dass hier auf Lernerfolgskontrollen vertraut wird, weil dem Lernen (bzw. den Lernern) nicht getraut wird. Lernerfolgskontrolle sind insofern vertrauensbildende Maßnahmen.

Ehedem gaben wir uns mit dem Glauben zufrieden, dass das schon geklappt habe mit dem Lernen, nun schicken wird die Lernerfolgskontrolle ins Feld: der Lernerfolg als Glaubensersatz! Obschon wir uns doch sicher sind, dass Lernen nicht steuerbar ist, beruhigt uns doch die Lernerfolgsmessung in unseren Zweifeln ob der Nicht-Trivialität unseres Tuns. So entlastend kann Trivialisierung sein!

Dass paradoxerweise der Lernerfolg durch die Messung des Lernerfolges eine Einschränkung erleidet, nehmen wir dabei gerne in Kauf. Das Wissen um die Lernerfolgsmessung kommt einer Vorab-Trivialisierung gleich, die Möglichkeiten der Aneignung (als nicht erfolgsrelevant) ausschließt. Gelernt wird insofern nur, was erwartbarerweise erfolgsträchtig beim Umgang mit der Lernerfolgsmessung wird. So bestimmen auch hier die Messinstrumente für Lernerfolg die Inhalte des Lernens. Und sie reduzieren die Selbstorganisationsdynamik durch Vorabbegrenzungen. Darauf können wir vertrauen!

Insofern ist die Lernerfolgskontrolle insbesondere auch eine Selbstaussage über die Kontrollbedürfnisse, das Vertrauensniveau und die Widersprüchlichkeiten derjenigen Personen oder Organisationen, die sie fordern und fördern.

*These 5: Die Illusionen vom Lernerfolg bedienen die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zuschreibungen an den Wert von Zertifikationen im Sinne der Employability. Lernerfolg fördert den Bluff.*

Wenn der Lernerfolg uns attestiert, dass wir gut gelernt haben, dann können wir uns relativ sicher sein, Zugang zum Beschäftigungssystem zu bekommen und zu behalten. Dass Fragen von Inklusion und Exklusion via Lernen geregelt werden, ist eine Verkürzung. Denn sie werden erst durch den attestierten und formal zertifizierten Lernerfolgsnachweis regelbar. Die Selbstauskunft, immer fleißig gelernt zu haben, Lernen gelernt zu haben und immer weiter lernen zu wollen, hat wohl Bedeutung für den Beziehungsaufbau und die Anschlussfähigkeit im Selektionsprozess. Entscheidungsrelevant werden indes wohl letztlich diejenigen Zertifikate und Nachweise, die faktisch vorgelegt werden können. Sie stabilisieren die

Vorstellung, dass die Zugangsabsicht vom Gelernten her begründet ist – obschon immer wieder Schwindler diese Vorstellung zur Illusion erklären. Und es wundert auch nicht, dass der Handel mit zweifelhaften Diplomen und Dokortiteln floriert. In einer „Bluff-Gesellschaft“ (Schwertfeger 2002) wird die wahrscheinliche Wirkung des vom Inhalt abgekoppelten Zertifikates zum Kalkül. Das zeugt von einem hohen Reflexionsniveau, aber es macht auch Probleme, die zwischen Sein und Schein angesiedelt sind.

Der Bluff mit Zertifikaten und Titeln wird allerdings durch diejenige Dynamik gefördert, die im Bildungssystem und in den Unternehmen und Organisationen durch die Karriere (und den Bluff!) der Lernerfolgskontrollen angestoßen wird. Denn hier wird durch Proklamation, Forderung, Förderung und immerwährende Wiederholung und Optimierung zuallererst die Illusion geschürt, es käme auf zertifizierte Lernerfolge an. Das regt nicht nur dazu an, sich fleißig sein Lernen zertifizieren zu lassen, sondern eben auch dazu, diese Mechanismen zu unterlaufen. Die Unübersichtlichkeit und Differenziertheit des Weiterbildungssystems macht das recht leicht. Gefördert wird dieser Trend zum Unterlaufen auch dadurch, dass zunehmend häufiger wahre Fabelwesen im Beschäftigungssystem gesucht werden. Sie müssen Lernerfolge nachweisen in den Bereichen Sprachen (mehrere!), internationale und interkulturelle Kompetenzen, Teamfähigkeit und Sozialkompetenz, emotionale Intelligenz, fachliche Spitzenleistungen usw. Dieses Lernerfolgsprofil qualitativ zu bedienen, ist für die gesuchten 25-jährigen nahezu unmöglich. Was möglich ist, das ist der Bluff.

Immer mehr auf Lernerfolg zu setzen, bedeutet eben auch, den Bluffern neue Anreize zu geben, das System zu nutzen, indem sie es unterlaufen. Das ist nicht verblüffend. „Lernerfolg“ ist insofern der Erfolg der Zertifizierung des Lernerfolgs, nicht der Erfolg des Lernens. Der im Zertifikat präparierte Lernerfolg wird vielmehr immer mehr vom Lernen abgekoppelt. Es geht nicht mehr darum, was gelernt wurde, sondern darum, einen Nachweis führen zu können, der zum Zugang und zum Verbleib im Beschäftigungssystem berechtigt.

Umgekehrt: Lernen wird – wie andere gesellschaftliche Ausdrucksformen auch (Kultur, Kunst) - erst dann seine vollen Entwicklungs- und Kreativpotenziale entfalten können, wenn es von diesen limitierenden (Kontroll-) Mechanismen befreit wird. Von den Kontrollmechanismen der Stasi können wir viel über die Eigendynamik der Kontrolle lernen. Nicht nur, dass diese maßgeblich zum Systemzerfall beiträgt, sondern auch, dass selbst das Nachfolgesystem eine eigene Kontrollbehörde braucht, um die Folgen der Stasi-Aktivitäten zu kontrollieren. So sollte es dem Lernerfolg nicht ergehen. Sonst verschwindet er irgendwo im Nirgendwo zwischen Sein und Schein. Allein die Illusion von Steuerbarkeit bleibt übrig, weil sie stabilisiert. Aber wie lange noch? Und: ist das den ganzen Aufwand wert? Schade eigentlich auch ums Lernen als solches.

\*

Was bleibt?

Bei allen pädagogischen Sinnhintergründen, die der Lernerfolgsvokabel bemüht hinterlegt werden, bleibt Lernerfolg zuallererst das Konstrukt einer funktionalen Differenzierungsdynamik. Das Bemühen um Lernerfolg, seine Messung und Kontrolle dient der Legitimierung derer, die sich über Lernerfolg legitimieren. Es dient nicht dem erfolgreichen Lernen – bezogen auf Lernen ist dies Konstrukt eher ein Mechanismus der Selbstbehinderung. Den Lernerfolg solcher Kenntnis in die Diskussion über Lernerfolgsverfahren und –instrumente mit einzublenden, trüge zur Verkleinerung eines nicht unbedeutenden blinden Flecks der Profession bei.

Was bleibt, das sind die Mechanismen der eingangs beschriebenen Doppelbindung, die auch die ExpertInnenkommunikation in die Paradoxie verweist. Dieser doublebind kann aber natürlich auch dazu genutzt werden kann, sich elegant immer auf die jeweils andere Seite zu schlagen, um wahlweise feixend auf Mehrwert im Hinblick auf die Selektionsfähigkeit des Systems zu pochen oder aber die pädagogischen Beschränkungen dieser Funktion zu bejammern. Jedenfalls stellt diese Dynamik Anschlusskommunikationen der professionellen Gemeinschaft in Aussicht. Das ist ihre Funktion. Immerhin.

Damit die Lernerfolgs-Story nie enden muss!

## 2.3. Von lernenden Organisationen – auf dem Weg zu lernenden Systemen<sup>145</sup>

### Struktur

- 2.3.1. Hintergründe
- 2.3.2. Mythenbildung
- 2.3.3. Die lernende Organisation als Konzept
- 2.3.4. Merkmale des Lernens von Systemen
- 2.3.5. Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung: auf dem Weg zum reflexiven Meta-Lernen
- 2.3.6. Konkretisierung und Beispiele für Ansätze „lernender Systeme“

### 2.3.1. Hintergründe

Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre erreichte uns aus den USA eine neue Welle von Ideen und Konzepten, die *Unternehmen lernen lassen wollten*. Diese können im Kontext von Diskussionen und Ansätzen zur Bedeutung der Unternehmens- und Organisationskultur und deren Veränderungen für den Unternehmenserfolg verortet werden. Sie korrespondieren auf der organisationstheoretischen Seite auch mit einer Abkehr von mechanistischen Organisationsmodellen, die Veränderungen nicht aus dem Inneren der Organisation, sondern durch Außenfaktoren erklären, z.B. durch heroische Manager. Nunmehr wird tendenziell versucht, Organisationen eher als *selbstorganisierte Systeme* zu begreifen, deren *Veränderung aus dem Inneren heraus* generiert wird. Veränderung ist das Ergebnis von sozialen Austauschprozessen, die im Rahmen organisationaler Strukturen und Kultur von handelnden Akteuren betrieben werden. Zudem wird immer mehr auch der Blick auf die in Organisationen entstehenden emergenten Eigenschaften, wie Herausbildung von Mustern, Regeln oder Routinen gerichtet. Dieser organisationstheoretische Trend einer Enttrivialisierung stellt den Rahmen für die hier in den Blick genommenen Sprachspiele „Lernender Organisationen“ dar, denn natürlich stellt sich angesichts solch erklärungskräftiger Ansätze doch alsbald die Frage nach Steuerungsmöglichkeiten. Und da ist der Weg zum ebenfalls nicht-trivialen Veränderungsmodell „Lernen“ nicht mehr weit.

---

<sup>145</sup> Zur Entwicklung dieses Kapitels wurden Teile aus Orthey (1997, S. 38ff) hinzugezogen und weiterentwickelt.

Die seither beobachtbaren Einredungen in wissenschaftlichen Diskursen aber auch in den Unternehmen gewinnen nochmals dadurch an Charme, als dass heutzutage auch gesellschaftlich „Lernen“ als erfolgversprechendes Veränderungsmodell favorisiert wird. Lernen soll den Standort- und sonstige Vorteile für Einzelpersonen und Organisationen sichern, Wissen wird als unser „wichtigster Rohstoff“ beschworen und der Weg führt uns konsequenterweise in eine „Wissensgesellschaft“, die nach Kapital und Arbeit nun Wissen als zentrale Ressource für gesellschaftliches und ökonomisches Wachstum entdeckt. Der Weg dorthin führt uns in der Regel auf den mit zahllosen Lernaktivitäten gepflasterten „Qualification-highway“, den Politiker im Rahmen ihrer Reden von einer Lerngesellschaft zudem als Wettbewerbsvorteil anpreisen: „Lernen wird so wichtig wie das tägliche Brot.“ Und wenn der Bildungsminister, der dieses große Wort vor einigen Jahren aussprach, Recht hat, dann wird Bildung zur „neuen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts“.

Warum ist Lernen so attraktiv?

Eine Antwort ist „vertrauenswürdig“: Es werden angesichts der Flüchtigkeit von Gewissheiten und Sicherheiten unserer postmodern überschrittenen Moderne (Orthey 1999) Formen gebraucht, die *Vertrauen* herstellen. Und Vertrauen wird ja gebraucht, wenn irgendetwas nicht da ist, also fehlt. Sonst wäre Vertrauen unnötig. Lernen ist eine *vertrauenswürdige Form* - vor allem in ihren Kontingenzen. Aber dann – wenn es denn anders kommt - muss eben weitergelernt werden. Darauf vertraut eine traditionell sich aufgeklärt wahnende Gesellschaft natürlich besonders gerne (und in ihrer ganzen Ratlosigkeit auch besonders häufig). Lernen stellt unter den heutigen unübersichtlichen Bedingungen das Vertrauen (Geramanis 2002) her, was zeitlich, individuell, sozial, sachlich und organisational abhanden gekommen ist. So die aufgeklärte Hoffnung einer Möchte-gerne-Lerngesellschaft. Zudem werden Formen gebraucht, die *Reflexivität* gewährleisten, die also sicherstellen, dass die unübersichtlichen Wirklichkeitsbeobachtungen sinn-haft gedeutet werden können, um zu neuen Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf notwendige Handlungen zu kommen. Kein Wunder, dass Lernen so gerne genommen wird – und auch keines, dass die Unternehmen ihre Veränderungen ebenfalls damit erklären, bewältigen und gestalten wollen.

Nach einer Studie für der DEKRA-Akademie mit dem sinnfälligen Titel „Die Klugen fressen die Dummen“, die etwa 200 betriebliche Experten befragte, fand die Idee der lernenden Organisation 1996 – auf der Spitze des Booms - großen Anklang. Die Umsetzung freilich stand meist noch aus. Gerade einmal jedes fünfte befragte Unternehmen verstand sich damals bereits als „lernende Organisation“. Immerhin 46 Prozent entwickelten sich nach eigenem Bekunden dorthin. Bei 20 Prozent der Unternehmen hingegen war die Umsetzung der Idee

allenfalls angestrebt (Littig 1996 und auch den Trendbericht von Maisberger 1997). Nach einem Bericht des Handelsblattes (v. 27/28.09.1996) waren lernende Organisationen offenbar damals auch erfolgreicher: 47 Prozent der sich in dieser Studie als „lernende Organisationen“ bezeichnenden Unternehmen erzielten im vergangenen Jahr eine Umsatzrendite von fünf Prozent und mehr. Das konnte nicht einmal jedes dritte der nicht-lernenden Unternehmen von sich behaupten. 83 Prozent der lernenden Unternehmen beschrieben sich als kundenorientiert, 74 Prozent als innovationsorientiert und 60 Prozent als mitarbeiterorientiert. Die nicht-lernenden Unternehmen charakterisierten sich dagegen vorrangig als produktorientiert (75 Prozent). 75 Prozent der lernenden Unternehmen vermittelten ihren Mitarbeitern nach dieser Studie Fachwissen, 60 Prozent soziale Kompetenz, 52,3 Prozent ganzheitliche Problemlösungskompetenz, 45,7 Prozent Selbstorganisation, 14,3 Prozent Allgemeinbildung. Ansonsten sieht es mit empirischen Ergebnissen zum „Lernen“ von Unternehmen und Organisationen eher düster aus. Fischer (1999, S. 515) resigniert: „Ich habe keine einzige Untersuchung gefunden, die in wirklich befriedigender Weise darstellt, was in einem lernenden Unternehmen tatsächlich passiert – und nicht nur mir ist das so ergangen.“ Mir auch. Auf die Frage, was ein Lernendes Unternehmen auszeichnet, wird regelmäßig tautologisch geantwortet: „Lernen lernen.“

Das heißt zuallererst einmal, dass die Betriebe als lernend *beobachtet* werden wollen, bzw. sie *sich selbst auf Lernen hin beobachten*. Und das meint immer auch mit, dass es um *Veränderung* geht, die beschrieben, erklärt oder beschworen und manchmal auch subtil verhindert werden soll. Folglich ist auch die Website [www.lernende-organisation.de](http://www.lernende-organisation.de) mit dem Titel: „Schneller Wandel im Unternehmen“ überschrieben. Die Unternehmen versuchen also Veränderungen unter Unsicherheitsbedingungen mit dem Erklärungsprinzip des „Lernens“ zu erklären und zu steuern – das ist die Rationalisierung.<sup>146</sup> „Die Darstellung bestimmter Vorstellungen von Wandel als rational, die Präsentation der Organisation als „bester Weg“ der Organisation“, so wendet Stefan Kühl (2002, S. 249) berechtigt ein, „sind ein organisatorischer Kniff, um die Unsicherheit in Wandlungsprozessen zu reduzieren“. „Lernen“ vermittelt dabei die Lösung des an anderer Stelle skizzierten Problems der „unübersichtlichen Situation“.<sup>147</sup> Denn Lernen produziert (als Erklärungsprinzip) Übersichtlichkeit - so die hoffnungsvolle Zuschreibung. Immerhin scheint es beruhigend zu wirken. Denn: „Die Vorstellung von der „lernenden Organisation“ als rationale Strategie gibt

---

<sup>146</sup> Vgl. dazu differenzierter das Kapitel über die „neue Betriebsamkeit“ (1.2.).

<sup>147</sup> Vgl. „die Situation“ (1.1.).

den Mitgliedern das Gefühl, „richtig“ auf dem Weg zu sein.“ (ebd, S. 249/250) Für die Organisation hat die Orientierung am Leitbild der Lernenden Organisation die Funktion einer „organisierten Selbstberuhigung“ (Kühl 2000).

Dabei führt Lernen aber auch immer zum *nächsten Lernanlass*. Denn Lernen ist ein *Steigerungsprinzip*, das den Modernisierungsprozess der Gesellschaft und der Betriebe rationalisiert, ihn aber gleichzeitig auch betreibt und forciert. Immer anders als vorher! Auf in die nächste Unübersichtlichkeit! Und dann lernend weiter. Der Reflexionsgewinn via Lernen führt auf neue Wege zu neuen Wirklichkeiten. Dass der Weg dorthin, der eine Veränderung impliziert, „sinn-voll“ erscheint, das besorgt das Lernen. Ebenso wie die Auswahl des Wege, die Navigation unterwegs, die Bewältigung von Umwegen und allerlei andere Notfallhilfen. Die gegenwärtige Situation wird - das ist der Trend - zur *Lernsituation* umgedeutet. „Lernen“ wird zur immer häufiger beobachtbaren Selbstbeschreibungssemantik von Gesellschaft und Betrieben auf dem Weg zum „Anders-Sein“.

Nach diesem eher allgemeinen und pointierenden (Rück-) Blick auf die Situation und Hintergründe, folgt nun zunächst ein zuspitzender kritischer Beobachterblick auf die Begriffskarriere der lernenden Organisation.

### 2.3.2. Mythenbildung

Angeichts der skizzierten Dynamik ist vor einer systematischen Annäherung erst einmal ein pointierender Beobachterblick auf die Begriffskarriere der „lernenden Organisation“ angebracht. Denn selbst Peter Senge, der neben Chris Argyris und Donald A. Schön (Argyris/Schön 1999) mit seinen „fünf Disziplinen“ („personal mastery“, „mentale Modelle“, „gemeinsame Vision“, „Team-Lernen“ und fünftens: „Systemdenken“, vgl. Senge 1996) in den 80er Jahren den Trend maßgeblich mit in Gang gesetzt hat, stellt fest: „Ein Ding, das da heißt ‚lernende Organisation‘ gibt es nicht.“<sup>148</sup> Trotzdem eskalierte die Verbreitung der neuen Begrifflichkeit ab Mitte der 90er Jahre. Sie zeigte immer mehr Betrieben an, wohin es geht. Dies brachte die Süddeutsche Zeitung (Beilage „Personalkonzepte“ vom 31. Mai/1. Juni 1997) auf den Punkt - sie titelte: „Kompass der Kopfloren“. Warum aber folgen die Kopfloren dieser Richtungsanzeige?

---

<sup>148</sup> Die Erforscher des „organisationalen Lernens“ nehmen selbst oft eine skeptische Haltung zu ihrem Forschungsobjekt ein. Nach Argyris und Schön (1999, S. 198) ist ihre Skepsis in drei Bereichen zu verorten: 1. Der Gedanke des organisationalen Lernens ist widersprüchlich, paradox oder schlichtweg unsinnig. 2. Es wird bestritten, dass organisationales Lernen immer sinnvoll bzw. überhaupt nützlich ist. 3. Es wird in Frage gestellt, ob wirkliche Organisationen tatsächlich produktiv lernen und ob sie grundsätzlich und tatsächlich dazu kommen können, das zu tun.

In einer Zeit beschleunigter Veränderungszyklen und entwerteter Einheitsobsessionen wird *das* religiöse Ritual, *die* Tradition, *die* Moral oder *die* politische Gewissheit, die „große Erzählung“ (Lyotard 1993) zunehmend *durch alltägliche Sprachspiele* ersetzt, die durch neue oder neu zusammengestellte alte Begrifflichkeiten neue (und schnelle) Orientierung vermitteln. Sie sind angelegt als Kombination aus begrifflicher Attraktivität, kommunikativer Anschlussfähigkeit und weitgehender Offenheit bzw. Ungeklärtheit oder Erklärungsbedürftigkeit. Oftmals bleibt davon nach kurzer Zeit allerdings nur die Illusion des Neuen übrig, nämlich dann, wenn das Neue, heutzutage immer schneller, wieder veraltet und damit kommunikativ verschlissen und unattraktiv ist - aber dann steht bereits das nächste schnell inszenierte Alltagssprachspiel bereit. In unserem Falle heißt das dann „Lebendiges Lernen“, „Selbstorganisationslernen“, „Fraktal-virtuelle Lernwelten“ oder „Just-in-time-Bildung“ oder (aus einer Unternehmensbroschüre): „Burning for learning“. Aber das ist sicher nicht das letzte Wort. Wie Goffman zutreffend bemerkt, „ist das Geheimnis, das hinter dem Mysterium steht, oft die Tatsache, dass es in Wirklichkeit kein Mysterium gibt; das wirkliche Problem besteht darin, das Publikum daran zu hindern, dies ebenfalls zu bemerken“.

Speziell Unternehmen haben solche griffigen Etiketten, Sprachregelungen und begrifflich verdichtete Deutungsangebote entwickelt, durch die sie ihren qualitätsvollen, angemessenen und flexiblen Umgang mit Veränderungen vermitteln wollen. Dieser Trend erscheint auch als Ausdruck einer „Ästhetisierung der Rationalität“ von Organisationen unter „postmodernen“, also plural verfassten, mehrdeutigen Bedingungen. Wenn schon Unübersichtlichkeit anliegt, dann soll sie zumindest auf der Ebene der sprachlichen Phänomenbeschreibung, die ja letztlich auch wieder „welterzeugend“ ist, gut gestylt daherkommen. Unternehmen nennen sich so zum Zwecke des symbolischen Managements deshalb auch gerne „lernende Unternehmen“. Warum? Der Begriff des „Lernens“ ist in jenem Maße attraktiv geworden, in dem sich erstens der eingangs skizzierte soziale und technologisch-organisatorische Wandel beschleunigt hat und in dem zweitens zur Bewältigung dieses Wandels die Mittel der „gewaltsamen“ Auseinandersetzung immer unattraktiver und – jedenfalls für bestimmte Kontexte – auch weniger „anschlussfähig“ wurden.

Veränderung durch Revolution, durch Krieg, durch Kampf (auch der der Klassen) ist insofern „out“, Veränderung durch Lernen, das ist „in“. Das heißt nicht, dass es keine Kämpfe, keinen Krieg, keine Revolution mehr gibt - sie werden jedoch oft (auch) als *Sprachspiele* inszeniert. Denn die Sprache ist das Kriegsgebiet, auf dem die Eroberungsfeldzüge der verschärften Moderne stattfinden. Sie ersetzt handgreifliche Kampfhandlungen, versucht aber deren

Effekte beizubehalten: Das „lernende Unternehmen“ ist ein solches Sprachspiel, das als Konkurrenzvorteil gedeutet wird. Erkennbar wird dies auch daran, dass Konzepte (und Sprachspiele) des „Wissensmanagements“ (2.4.), die einer ähnlichen Dynamik unterliegen, gerne mit denen der „lernenden Organisation“ gekoppelt werden (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001, S. 70ff, Willke 1998, S. 41ff). „Wissen“ und „Lernen“ sind Begrifflichkeiten, die auf der gesellschaftlichen Ebene einen hohen Selbstbeschreibungswert zugeschrieben bekommen. Daher werden sie in wegen ihrer guten Anschlussfähigkeit gerne (kombiniert) ins Feld geschickt.

Der unverkennbare Erfolg dieser Imponierkabeln basiert auf der Gleichzeitigkeit von Zuschreibungen der *Offenheit und Bestimmtheit*. Diese Kombination gewährleistet, dass Kommunikation diesen Widerspruch aufgreift und sich an ihm abarbeitet. Dass dies wahrscheinlicherweise so geschieht, liegt daran, dass die Begrifflichkeit der „lernenden Organisation“ zunächst oberflächlich mit Erklärungskraft blendet. Das lässt Kommunikationen und Folgekommunikationen attraktiv erscheinen.

Genau dies ist ja auch das zentrale Merkmal dessen, was das auszeichnet, das wir den „Mythos“ nennen. *Mythen* – so Klaus Wahl - haben eine starke Bedeutung, sie „erklären und verklären das Undurchschaubare der Welt“, aber dahinter steckt mehr „Glaube und Vertrauen statt Durchschauen und Erkenntnis“ (Wahl 1989, S. 93). „Lernen“ - wir wissen alle, was das heißt (meist aus leidvoller Erfahrung), aber wie das funktioniert und was gelernt wird, bleibt zunächst ungeklärt, und ob man dabei klug wird ebenso. Insofern vermittelt der Mythos der „lernenden Unternehmung“ Bilder und Vorstellungen in einer als unzureichend verständlich und teilweise chaotisch empfundenen Umgebung. Die Manager und auch die MitarbeiterInnen, sowie jene, die diese beobachten, werden hierdurch von Zweifeln und Ängsten entlastet. Die Unübersichtlichkeit und Mehrdeutigkeit der Situation ist leichter zu balancieren, die Missverständnisse scheinbar zu harmonisieren. Das „lernende Unternehmen“, die „lernende Organisation“ wird dadurch frühzeitig mythologisiert - insbesondere durch den breiten Zuspruch, den dieses Sprachspiel bekommt.

Alle wollen dem attraktiven Mythos gleich werden, wollen eine Scheibe „Glauben und Vertrauen“ abbekommen, wollen profitieren vom Neuigkeits- und Attraktivitätsgehalt des Etiketts. Zumal der Entzug vor diesem Sprachspiel einer nachhaltigen Selbstzerstörung gleichkäme. „Wer nicht lernen will, den bestraft das Leben“ - mit Recht, wie uns die selbst erfahrene schulische Moral lehrt. Dem Unternehmen „Lernen“ kann sich kaum ein Unternehmen entziehen. Das eint alle. Durch „Lernen“ - das ist die schöne und wirksame

Illusion, die alle über ihre gegensätzlichen Interessen hin eint - wird alles besser und werden alle klüger. Schön, wenn's denn so wäre.

Wie auch immer: die „lernende Organisation“ erzeugt auch als Sprachspiel mit Illusionscharakter und als Mythos Wirkungen und sie hinterlässt ihre (erwünschten) Spuren. Auch das erzeugt Veränderungen. Aber um das Konzept vor der frühzeitigen und finalen Mythologisierung zu bewahren, ist über eben diese Dynamik Klarheit nötig. Sonst verbleibt die Veränderung auf der Ebene attraktivitätserzeugender und kurzlebiger Effekte substanzlos.

### 2.3.3. Die lernende Organisation als Konzept

Zuerst mal schauen, was die anderen so schreiben:<sup>149</sup>

Bei Wahren (Wahren 1996, S. 6/7) finden sich mehrere Angebote aus dem Theorie- und Konzeptdschungel der „Lernenden Organisation“ zur Begriffsklärung: So meinen Chris Argyris und Donald A. Schön (Argyris/Schön 1999), die hier wie anderen Ortes auch, meist als aller erste Gewährsleute für organisationales Lernen genannt werden, dass organisationales Lernen dann stattfindet, „wenn Individuen, ausgehend von ihren Bildern und Karten, eine Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung im Ergebnis ihrer Erwartungen feststellen, welche ihre Gebrauchstheorie bekräftigt oder verwirft“. Und: „Organisationales Lernen ist ein Prozess, in dem die Mitglieder der Organisation Fehler und Unregelmäßigkeiten feststellen, diese durch eine Veränderung von organisatorischen Handlungsformen korrigieren und die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in organisationale Karten und Bilder einbetten.“ Des weiteren zitiert Wahren (1996, S. 6/7) die Autoren Fiol und Lyles: „Organisationales Lernen bezeichnet den Prozess zur Vervollkommnung von Handlungen durch besseres Wissen und Verstehen.“ Und Peter Senge: „Eine „Lernende Organisation“ ist der Ort, „wo Menschen kontinuierlich ihre Fähigkeiten erweitern, um Ergebnisse zu erreichen, die sie wirklich anstreben, wo neue, sich erweiternde Muster des Denkens gefördert werden, wo gemeinschaftliche Wünsche frei werden und wo Menschen kontinuierlich lernen, wie man miteinander lernt“. Daft und Weick dazu: „Organisationales Lernen kann beschrieben werden als der Prozess, in dem Wissen über die Folgen von Handlungsbeziehungen zwischen der Organisation und Umwelt entwickelt wird. Lernen ist ein Prozess, in dem Annahmen und kognitive Theorien in Handlungen umgesetzt werden.“ „Eine lernendes Unternehmen ist eine Organisation, die den Lernprozess aller ihrer Mitglieder

---

<sup>149</sup> Das haben auch zwei der Stammväter des Konzeptes der Lernenden Organisation in ihrer grundlegenden Veröffentlichung gemacht – vgl. den Überblick zur Literatur bei Argyris/Schön (1999, S. 198ff). Ein Überblick im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs findet sich im Artikel von Hermann Ebner (1997, S. 142ff).

---

fördert und sich gleichzeitig fortwährend wandelt.“ So Pedler, Burgoyne und Boydell. (alle hier zitiert nach Wahren 1996, S. 6/7) „Der Lernprozess der Organisation ist der Vorgang, durch den diese sich neues Wissen, Werkzeuge, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen aneignet und benutzt. Er vollzieht sich auf allen Ebenen der Organisation - bei einzelnen und Gruppen ebenso wie in Bezug auf das ganze System.“ (Bennis/Nanus 1985, S. 172ff) Und Klaus Götz und Michael Schmid (Götz/Schmid 2004, S. 191): „Unter der Lernenden Organisation ist eine Organisation zu verstehen, die fähig ist, Wissen zu generieren, zu sammeln und zu vermitteln, wobei sie in der Lage ist (die Organisation), ihr Verhalten auf der Grundlage gewonnener Einsichten zu verändern.“

Diese Sammlung von Begriffseingrenzungen zeigt einige öfters auftauchende Motive in der Beschreibung lernender Organisationen und sie ist nahezu beliebig erweiterbar. Auch ich werde sie noch erweitern, um einen Einblick in Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten der Klärungsversuche zur „Lernenden Organisation“ zu ermöglichen und letztlich auch, um zu einer eigenen konzeptionellen Positionierung zu kommen. Viele solcher Begriffsklärungsversuche wirken gegenüber den auf das Individuum zentrierten Lernbegriffen *erweitert und ganzheitlich* angelegt. Das ist womöglich wenig hilfreich für diejenigen, die mit Blick auf die eigene Bildungskarriere das lernende Individuum nicht aus dem Kopf bekommen. Denn „vielen fällt es schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, also Wissen, dass nicht in den Köpfen der Menschen gespeichert ist, sondern in den Operationsformen eines sozialen Systems“ (Willke 1995, S. 291). Dies meint das *Lernen von Kommunikationen in sozialen Systemen* und stellt ein wichtiges Unterscheidungskriterium eines organisationalen Lernkonzeptes im Vergleich zu einem personalen dar. Die Idee eines „Mehr-als-nur-individuellen-Lernens“ findet sich bei den meisten Autoren, die sich zu diesem Thema äußern. Meist betonen sie das Verhältnis von Organisationslernen und dem Lernen der Organisationsmitglieder - wie etwa bei Geissler, H. (1995b, S. 61): „Eine Organisation ist mehr als die Summe ihrer Mitglieder - entsprechend muss auch gelten: Organisationslernen ist mehr als die Summe der Lernprozesse ihrer Organisationsmitglieder. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass das Lernen der Organisationsmitglieder ein zentrales Konstitutionselement im Lernprozess der Organisation ist.“ Dies betont auch Eberl (1996, S. 229): „Organisationales Lernen zielt auf die Veränderung des organisationalen Wissens. Individuelles Lernen ist dafür zwar Voraussetzung, allein aber nicht ausreichend. Damit individuelle Lernleistungen zu organisationalem Wissen verdichtet werden, ist die organisationale Akzeptanz neuer Erkenntnisse und die Verfügbarkeit dieser Erkenntnisse

---

notwendig. (...)“ Im *Schritt vom individuellen zum organisationalen Lernen* liegt dabei für die meisten Autoren das zentrale Problem der Idee der „lernenden Organisation“.

Peter Senge, für viele eine Vaterfigur der lernenden Organisation, scheint die Problematik, überhaupt von lernenden Organisationen zu sprechen bewusst, denn „die meisten Menschen bekommen einen glasigen Blick“, wenn man ihnen etwas darüber erzählt (Senge 1996, S. 23). Für Senge ist eine „lernende Organisation“, „eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten“ (ebd., S. 24). Und auch bei Peter Senge wird das Lernen *kollektiviert*. Er betont die *strukturelle Koppelung von individuellem und organisationalem Lernen*: „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation.“ (ebd., S. 171) Ohne lernende, also lernfähige und lernbereite Menschen gibt es sie also nicht, „lernende Organisation“ Und dennoch ist sie mehr als das. Ein Organisationswissenschaftler brachte die Differenz zwischen dem Lernen von Personen und dem Lernen von Organisationen mir gegenüber einmal in folgendem Satz auf den Punkt: „Menschen verändern sich, wenn sie verstehen - Organisationen verstehen, wenn sie sich verändern.“

Das AutorInnenteam Probst/Büchel (1994, S. 17) versteht organisationales Lernen als den „Prozess der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation“. Zu erkennen sei organisationales Lernen an der „Veränderung des geteilten Wissens, der Erhöhung der geistigen und substantiellen Verhaltensmöglichkeiten und der Veränderung der intersubjektiven Wirklichkeitskonstruktionen“ (ebd., S. 25). Sie differenzieren als Träger dieses Lernens Individuen, Eliten, Gruppen bzw. soziale Systeme. Hellmut Willke (1998, S. 41) betont ebenfalls den Aspekt der organisationalen Wissensbasis, die entsteht, wenn ein System lernt. Zu dem Lernen von Einzelpersonen muss aus seiner Sicht „eine über Lernen gesteuerte Veränderung der Regelsysteme des Systems“ hinzukommen. Und er relativiert auch alle Verallgemeinerungshoffnungen: „Es gibt keine für alle Situationen und Verhältnisse richtige Form des organisationalen Lernens.“ (ebd.)

Herman Ebners – kritisch geprägte - Auffassung organisationalen Lernens basiert darauf, dass

- (1) „die Mitglieder der Organisation lernfähig und lernbereit sind“ (...),
- (2) „die Mitglieder der Organisation sich gegenseitig Lernfähigkeit und –bereitschaft zutrauen/zuschreiben“ (...),

- (3) „Bedingungen gegeben sind oder geschaffen werden und Instrumente genutzt werden, die eine intraorganisationale Wissensproduktion sowie eine Erschließung, Rezeption und Verarbeitung intra- oder extraorganisationaler Information(squellen) ermöglichen“ (...),
- (4) „Regeln vorhanden und Verfahren institutionalisiert sind, die eine diskursive und identitätsbewahrende oder –stiftende organisationale Integration des individuell gebunden Wissens ermöglichen“ (...),
- (5) „effektive und transparente Verfahren der intraorganisationalen Wissensdistribution und –speicherung existieren bzw. aufgebaut werden“ (...).

Diese Auffassung macht deutlich, dass eine *Verschränktheit mit Themen des Wissensmanagements* (2.4.) in Konzeptüberlegungen „lernender Organisationen“ mitzudenken ist. Zudem zeichnet sie sich dadurch aus, dass – im Punkt 2 - der *Zuschreibungsaspekt* im Hinblick auf Lernbereitschaft und -fähigkeit betont wird.<sup>150</sup>

Chris Argyris versteht in seiner „Fallstudie zur lernenden Organisation“ (1997) auf der Basis seines „Aktionsparadigmas“ Lernen als das, was einsetzt, wenn wir einen *Fehler* begehen. „Ein Fehler ist die Diskrepanz zwischen dem, was wir von einer Aktion erwarten, und dem, was tatsächlich eintritt, wenn wir diese Aktion umsetzen.“ (ebd., S. 13) Argyris fokussiert bei seinen Überlegungen das „aktionsfähige Wissen“: „Aktionsfähiges Wissen ist nicht nur für die Welt der Praxis relevant; es ist das Wissen, das man anwendet, um diese Welt zu schaffen. (...) Dieses Buch handelt insbesondere von Aktionen, die geplant werden, um beabsichtigte Konsequenzen zu erreichen.“ (ebd., S. 12) Argyris entwickelt das Thema anhand seiner Arbeit mit sieben Direktoren und Eigentümern einer Beratungsfirma. Argyris' Überlegungen werden dadurch hervorgehoben, dass er von den *Hindernissen und dem Abwehrverhalten gegen das Lernen* ausgeht (ebd., S. 23ff). Er beschreibt „gewöhnheitsmäßiges Abwehrverhalten“ in staatlichen Regierungsdienststellen, im Bildungsbereich und im Geschäftsleben. Dies erscheint realistisch und eine interessante Perspektive deshalb, weil es den Blick auf die *Nicht-Trivialität sozialer Systeme* lenkt. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass es gelingt, sondern es muss eher vom Misslingen ausgegangen werden und dann lautet die Frage, wie es gelingt, wenn es gelingt. Das zeigt an, dass Lernen - auch in einem gut ausgearbeiteten Konzept einer „lernenden Organisation“ -

---

<sup>150</sup> In seinem Beitrag geht Ebner der Frage nach, ob das Konzept der „lernenden Organisation“ eher auf die Anpassung der MitarbeiterInnen angelegt ist oder eher darauf, deren Chancen auf Selbstbestimmung zu vermehren. Er kommt zur - für die hier entwickelte Idee anschlussfähigen - Folgerung, dass die Initiierung von Prozessen im Hinblick auf eine lernende Organisation mit der „Trennung von überkommenen Vorstellungen der Steuerungs- und Kontrollerfordernisse in Organisationen“ einhergehen muss (Ebner 1997, S. 152).

immer einen *Unsicherheitsfaktor* darstellt. Argyris begegnet diesem mit dem Entwurf eines Grundgerüsts für das Lernen, das Lernen auf individueller, auf Gruppen- und Organisationsebene erfasst. Dies Lernen ist ein „Doppelschleifenlernen“ (Argyris/Schön 1999, S. 36f). Erster Lernschritt ist die Entdeckung einer Fehlanpassung. Dazu kommt eine Korrektur des Fehlers - und zwar so, dass die Korrektur Bestand hat.<sup>151</sup> Das erfordert eine grundlegende *Veränderung des Hauptprogramms* insofern, als dass auch die handlungsleitenden Theorien, die Wertvorstellungen bzw. die grundlegenden Strategien und Annahmen verändert werden können. Dies - Veränderung des Hauptprogramms - sieht Argyris als Voraussetzung für ein gelingendes Lernen an, sonst wird die „Korrektur entweder gleich misslingen oder nicht lange halten“ (Argyris 1997, S. 58/59).

Hätten viele lernende Unternehmer und Berater Argyris gelesen, hätten sie zunächst einmal die eigenen Lernhindernisse gesucht und die entsprechenden Hauptprogramme korrigiert. Argyris zeigt dies anhand seines Fallbeispiels. Anhand von fünf Beispielen, die besondere Probleme der Direktoren in fünf Jahren behandeln, wird gezeigt, wie diese Direktoren eine Aktionstheorie lernen, wie sie ihre privaten Theorien verändern und ihr lernfeindliches Verhalten so korrigieren, dass eine „lernende Organisation“ entstehen kann. Argyris „Fallstudie“ ist ein gutes Zeugnis für die (auch hier genutzte) Aktionsforschungsstrategie eines seiner theoretischen Vorbilder, der von Kurt Lewin. Diese bestand darin, dass er die Wahrheit durch „sukzessive Annäherung“ suchte (Argyris 1997, S. 19). Eine solche Form der Annäherung erscheint für konzeptionelle Überlegungen zur Lernenden Organisation symptomatisch, aber auch angemessen. Aber auch diese Einschätzung ist eine beobachterabhängige.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Dieser Zugang beruht auf dem kybernetischen Konzept des „negativen Feedbacks“: Dadurch ist es Systemen möglich, durch permanente Fehlerbeseitigung in jedem Stadium eines Vorganges zu angemessenen und erfolgreichen Verhaltensweisen zu kommen: Wir fahren Fahrrad mit Hilfe eines Systems von Informationen und Regulationshandlungen, die uns helfen, nicht herunter zu fallen. Vgl. Morgan (1997, S. 118ff).

<sup>152</sup> Dieser Satz verweist darauf, dass die hier zitierten Ansätze sich *noch nicht auf die Kybernetik 2. Ordnung* beziehen. Vgl. dazu das einleitende Kapitel zu den erkenntnistheoretischen, methodischen und (inter-)disziplinären Verortungen und Anschlüssen.

**Konzeptionelle „Ansätze“ organisationalen Lernens nach Fischer (Fischer 1999, S. 505ff)**

- „Das Konzept von Chris Argyris und Donald A. Schön (1978) zeigt mit den Elementen des „double loop“- und insbesondere des „deutero learning“, inwieweit organisationales Lernen über individuelles Lernen hinausgeht.
- Das Konzept von Edgar Schein (1992/1995) zeigt, dass für ein Verständnis organisationalen Lernens der Begriff der Unternehmenskultur bedeutsam ist, mit dessen Hilfe kulturelle Eigenarten eines lernenden Unternehmens herausgearbeitet werden können.
- Im Konzept von Peter Senge (1990/1997) sind Maximen für die Entwicklung eines lernenden Unternehmens umfassend – fast lehrbuchartig – ausgearbeitet und im Hinblick auf eine systemische Interventionspraxis erläutert.
- Das Konzept von Harald Geissler (1996) stellt diese amerikanischen Ansätze organisationalen Lernens in einen gesellschaftlichen Rahmen, d.h. gesellschaftliche, über den betrieblichen Kontext hinausgehende Voraussetzungen und Folgen organisationalen Lernens werden theoretisch ausgewiesen.“

Nicht konzeptionell-theoretisch wie die bisher zitierten Autoren, sondern *aus der Praxis betrieblicher Experten* konkretisiert Littig als Fazit seiner Studie zur „lernenden Organisation“ acht Kernelemente:

1. Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Mitarbeiter
2. Die Einbeziehung, Forderung und Förderung aller Mitarbeiter
3. Innovationsbereitschaft und Kreativität
4. Das Zulassen von Fehlern
5. Flexibles Reagieren und Anpassen an permanent wechselnde Bedingungen
6. Benchmarking und Außenorientierung: Was tun die anderen?
7. Das gemeinsame Lernen: Teamarbeit und -zusammengehörigkeit
8. Das ständige Infragestellen alles Bestehenden.

(Maisberger 1997)

„Lernen“ – das heißt immer Veränderung. Diese macht einerseits die Anschlussfähigkeit für die Organisation aus, andererseits konfrontiert Veränderung die auf Bestandsbewahrung hin angelegte Organisation mit Zumutungen und Infragestellungen. Deshalb braucht Veränderung durch Lernen Zeit. Es funktioniert nicht nach einer trivialen „Strom-an-Strom-aus-Logik“, wird aber zugleich mit diesen Zuschreibungen behaftet. Das aktiviert *Enttäuschungen, Widerstände und Abwehrhaltungen*. Das gilt für Personen, aber auch für Organisationen, in

denen es anfängt zu rumoren, die ihre geschätzten und bewährten Sicherheiten aufgeben müssen, die anfangen den festen, jahrzehntelang täglich gewienerten Boden unter den Füßen zu verlieren.

Größere *Hindernisse auf dem Weg zum lernenden Unternehmen* sind nach Expertenstatements aus der DEKRA-Studie insofern:

- Angst vor Veränderung, Machtverlust, Komplexität
- Beharrungsmentalität
- geprägte Denkmuster
- Informationsbarrieren und -defizite
- fehlende Sozialkompetenz bei Vorgesetzten
- Starrheit in vielen Bereichen

(Maisberger 1997)

Harald Geißler (2003, S. 116) arbeitet im Anschluss die Vorstellung des Organisationslernens von Argyris und Schön folgende *potenzielle organisationale Lernbarrieren* heraus:

- „Individuelle Ängste im Umgang mit Metakommunikation,
- Organisationskulturen, die durch einen Mangel an gegenseitigem Vertrauen gekennzeichnet sind,
- Organisationsstrukturen, die Besprechungen zwischen Kooperationspartnern erschweren
- und Organisationsstrategien, die die wertschöpfende Bedeutung von Kooperationsbesprechungen nicht hinreichend würdigen bzw. die explizit Kooperationsbesprechungen auf den Bereich des single-loop learning beschränken, indem sie top-down vorgegeben werden und eine Thematisierung und Problematisierung der Organisationsziele und der dahinterstehenden Werte nicht zulassen.“

Angesichts dieser möglichen Hindernisse und Barrieren ist der Folgerung aus einem der vielen Bücher über organisationales Lernen zuzustimmen, die betont, dass „hinsichtlich der gezielten Gestaltung von Lernprozessen eher Bescheidenheit angemessen“ sei. „Organisationale Lernprozesse lassen sich nicht erzwingen und stellen ein relativ schwieriges Unterfangen dar, da eine Abkehr vom Status Quo den Akteuren in der Regel nicht leicht fällt. Deshalb braucht der Weg zur lernenden Organisation vor allem Zeit, die aber angesichts dynamischer Umwelten vermutlich immer weniger eingeräumt wird. Die Fähigkeit, (richtige) Fragen zu stellen, ist dabei wichtiger, als Instrumente zu entwerfen.“ (Eberl 1996, S. 230)

Zu solchen „richtigen“ Fragen sind zweifellos auch jene zu zählen, die nach den *möglichen Widersprüchlichkeiten, Paradoxien und Dilemmata* fragen, die bei aller konzeptionellen Euphorie mitgedacht werden müssten. Stefan Kühl (1998) hat nach solchen Dilemmata gefragt und uns folgende Antworten beschert, die ebenso plausibel wie desillusionierend wirken (nicht nur für „lernende“ Organisationen).

- Die fremdorganisierte – meist zentralistische - Einführung von – dezentraler – Selbstorganisation führt ins „*Sei-selbstständig-Dilemma*“, das allen Pädagogen irgendwie bekannt vorkommen könnte ... Oder anders: Mit mehr Abhängigkeit zu mehr Autonomie!
- Dezentralisierung fördert die Innovationsfähigkeit. Hinderlich ist sie aber für die Durchsetzbarkeit von Innovationen. Dadurch wird ein „*Innovationsdilemma*“ markiert.
- Ins „*Fettpolsterdilemma*“ dagegen führt die widersprüchliche Dynamik, dass Reserven zur Innovation zugleich Formen der Selbstbehinderung darstellen.
- Und natürlich ist auch das Lernen nicht ganz dilemma-frei: wäre eine Organisation erfolgreich in ihrem Lernen, dann würden dadurch auch Muster etabliert, die für spätere Lernprozesse hinderlich sein könnten. Angesichts dieses „*Lerndilemmas*“ dürfen wir uns an Muster erinnern, die unser kindlich-schulisches Lernen bei uns hinterlassen hat und die für unser Erwachsenenlernen (nicht nur in lernenden Organisationen) nicht wirklich förderlich sind.
- Das „*Standardisierungsdilemma*“ besagt, dass Kompetenzverlagerung in dezentrale Einheiten zuallererst Standardisierung benötigen.
- Und das Management entscheidet, dass es entscheiden lässt – und produziert damit allzu oft das „*Entscheide-selbst-aber-nur-unter-Vorbehalt-Dilemma*“.
- Die von oben herbeigerufene Selbstorganisation trifft auf die bereits existierende Selbstorganisation und bedroht diese – heraus kommt dabei das „*Organisier-dich-selbst-aber-nicht-so-Dilemma*“.<sup>153</sup>

Gut bedient wäre also diejenige „lernende Organisation“, die gelernt hätte, „lernend“ mit diesen Dilemmata zurechtzukommen - und dabei nicht gleich wieder ins Lerndilemma zu schlittern!

Abschließend dieser konzeptionellen Querfeldeinreise soll zuletzt noch Dirk Baecker mit einer interessanten *Wendung* im Herangehen an das Thema benannt werden und zu Wort kommen. Ausgehend von der Einschätzung, dass der gesamte Forschungsbereich sich laufend

---

<sup>153</sup> Vgl. hierzu das Kapitel „Organisation und Management“ (1.4).

in der Ausgangsdiagnose validiere, „dass Organisationen zunächst einmal *nicht lernfähig* sind“, plädiert er dafür, „vom Paradigma der lernenden auf das *Paradigma der kompetenten Organisation*“ umzustellen. Eine solch kompetente Organisation kann etwas, „worauf sie auch angesichts der überzeugendsten Versuche, sie lernfähig zu machen, nicht verzichten will“. Sie *„weigert sich zu verlernen, was sie bereits kann“* (Baecker 2003, S. 179). Damit ist das als Ausgangsbedingung in die konzeptionelle Diskussion eingebettet, worauf ich in diesem Text an verschiedenen Stellen bereits hingewiesen habe: es geht darum, immer auch die andere Seite des Lernens, z.B. die möglichen und nicht unwahrscheinlichen Widerstände bei Personen oder die Selbsterhaltungsroutinen der Organisation mitzudenken, wenn „Lernen“ angestrebt wird.<sup>154</sup> Denn eben an solchen Widerstandsreaktionen zeigt sich die „Realität“ des Systems insofern, als dass etwas bereits als „gelernt“ Konserviertes unter Veränderungsdruck gerät und besondere Schutzmechanismen aktiviert. Das zeugt von bereits vorhandener Kompetenz. Eine solche „kompetente“ Organisation weiß etwas, das diejenigen, die sie zum Lernen bringen wollen, nicht wissen. Baecker macht diese Position zum Ausgangspunkt und kann insofern zur Folgerung gelangen, dass eine Organisation – falls überhaupt – „nur auf der Ebene dieses Wissens und nicht gegen es“ lernfähig zu machen ist (ebd., S. 179/180). Diese Annahme korrespondiert eng mit einem systemischen Interventions- und Steuerungsverständnis und reagiert auf *drei Probleme* (ebd., S. 180/181):

- „Erstens führt jede Untersuchung der Möglichkeit des Lernens in Organisationen zu der Entdeckung, dass Organisationen immer schon gelernt haben und genau daraus Momente ihrer aktuellen Trägheit beziehen.“ (...) Die Frage ist also, was eine Organisation, die die „Kunst, nicht zu lernen“ (Simon 1993) kultiviert und gepflegt hat, dazu bringen kann, sich von dieser Kunst abzuwenden.
- „Zweites ist es bis heute nicht gelungen, zwischen lernfähigen bzw. lernresistenten *individuellen Mitgliedern* der Organisation einerseits und dem lernfähigen oder lernresistenten *sozialen System* der Organisation andererseits so zuverlässig zu unterscheiden, dass genau angegeben werden könnte, *welche Einheiten einer Organisation als lernfähig beschrieben werden können.*“ Angesichts des äußerst aktiven Nicht-Lernens erscheint es interessant, der Frage weiter nachzugehen, ob es organisationale, sozial-kommunikative oder individuelle Beschränkungen sind, die diese Widerstandsdynamik erzeugen. Baecker ist der Auffassung, dass es sich vor allem um soziologisch zu beschreibende Widerstände in der Organisation handelt.

---

<sup>154</sup> Vgl. zum Aspekt der Widerstände das Kapitel über Lernen (2.1.4.) und über Wissensmanagement (2.4.)

- „Drittens kann von einer lernfähigen Organisation nur gesprochen werden, wenn sie in der Lage ist zu lernen, *ohne sich selbst zu verlernen*.“ Denn sie hat ja bereits gelernt – und dies erfolgreich in Routinen und Verfahren konserviert, die es ermöglichen, besonders angemessen und präzise auf Umweltveränderungen reagieren zu können. Damit ist ein Widerspruch benannt, der in Konzeptüberlegungen zur Lernfähigkeit von Organisationen zu berücksichtigen ist.

Insofern wäre eine lernfähige - wie Baecker sagt: eine „kompetente“ - Organisation daran zu erkennen, inwiefern es ihr gelänge, unter Reflexion auf ihre erfolgreichen Routinen und Regeln solche Routinen zu etablieren, die es ermöglichen, *im Bedarfsfall existierende Routinen aufheben zu können*. Eine solche kompetente Organisation wäre „eine Organisation, die Routinen der Abweichungsverstärkung eingerichtet hat, die sich auf bestimmte kausale Abläufe zwischen Umweltereignissen auf der einen Seite und Veränderung der eigenen Verhaltensweisen auf der anderen Seite beziehen“. Solche Routinen sind auch dadurch bezeichnet, „dass sie auf Abweichungen von diesen Routinen korrigierend, also abweichungsabschwächend reagieren können“. Das impliziert, dass in einer solchen Organisation nicht zufällig und vor allem nicht unorganisiert gelernt wird. Eine solche Organisation bestimmt ihr Lernen vorab genau „im Hinblick auf Zeitpunkte, Beteiligte und sachliche Anlässe“. In einer „kompetenten Organisation“ – so Dirk Baecker – wird in der Tat die *eigene Lernfähigkeit organisiert*. Sie plant die Selektionen und Restabilisierungsmaßnahmen, „mit denen sie auf eventuelle Variationen, die im System oder in der Umwelt auftreten, reagiert“. Auf der Basis des Vertrauens in die eigene selektive Indifferenz gegenüber ihrer Umwelt richtet eine solche kompetente Organisation kausale Verknüpfungen zwischen sich und ihrer Umwelt ein. „Lernen bedeutet dann, dort lernen zu können, wo man nicht lernen muss. Jede Darstellung des Lernens als Notwendigkeit muss mitberücksichtigen, dass Lernen ohne die Kontingenzen des Lernens nicht vorstellbar ist.“ (Baecker 2003, S. 187)

An diese Position schließe ich meine folgenden Konzeptüberlegungen an.

### 2.3.4. Merkmale des Lernens von Systemen

Der bis hierher beschriebene Zugang zur Steuerung, Veränderung und Dynamisierung von Organisationen wird meist unter dem Begriff der „lernenden Organisation“ diskutiert. Ich will in diesem Text – aus meiner Sicht - angemessener, genauer und folgerichtig im systemtheoretischen Zugang von „lernenden Systemen“ sprechen. Dies macht eine Differenz zum Organisationsbegriff und erlaubt es, *verschiedene Systemarten in ihren Verschränkungen*, insbesondere auch in ihren je *spezifischen Leistungsanteilen für das Lernen des Gesamtsystems* „Betrieb“ zu beschreiben.

Die „lernende Organisation“ kann als Rationalisierungskonzept personen- und systembezogener Kompetenzen im Sinne der Mobilisierung von Anpassungs- und Wachstumsreserven der Organisation verstanden werden. Insofern ist sie auch von organisational vorbestimmten *Verwertungsabsichten* her zentriert. Es geht um die *Transformation von Wissen und Kompetenzen in organisationsrelevante Ressourcen*. Dies setzt die Koppelung personen- und kommunikationsbezogener Lernprozessen (im Sinne eines „lernenden Systems“) voraus (s.u.). Die „lernende Organisation“ ist als Konzept (und als Sprachspiel) auf die Rationalisierung dieses Zusammenhanges angelegt. Sie stellt somit ein *Veränderungskonzept eines sozialen Systems* dar, das auf die Rationalisierung der mit ihm gekoppelten „Subjekt“-konstruktionen der personalen Systeme in seinen Kommunikationen abstellt, indem es versucht, dies *„Subjekt“ über den Lernbegriff in die Kommunikationen hineinzukopieren*. Da dies organisiert werden muss, bzw. in der Form der Organisation konservierten Niederschlag findet, ist der Begriff der „Organisation“ angebracht.<sup>155</sup>

In einer sogenannten „lernenden Organisation“ wird das Sprachspiel „Lernen“ insofern in der Organisationsform des sozialen Systems gespeichert, als dass Regeln und Strukturen verändert und gebildet werden, die Prozesse ermöglichen, die Lernen (und damit die Veränderung von Regeln und Strukturen) erforderlich machen. Das erscheint widersprüchlich – und ist es auch: Denn die Organisation müsste als „Lernende Organisation“ in der Lage sein, sich und ihr Lernen so zu organisieren, dass sie selbst in ihren jeweils ausdifferenzierten Strukturen, Regeln und Routinen unterlaufen werden *könnte* (aber nicht notwendigerweise „unterlaufen werden muss“). Damit wäre ein organisationaler Mechanismus bereitgestellt, der es ermöglicht, routiniert Routinen zu unterbrechen, damit an deren Stelle andere Routinen treten können. Das heißt, die lernende Organisation müsste zuallererst ihr „Verlernen“

---

<sup>155</sup> Das bedeutet auch, dass das gesamte verzweigte Denkgebäude dieser Konzeption „lernender Systeme“ ohne das Lernen von Personen zusammenbricht.

organisieren (s.u.). Und das würde ein hohes Maß an selbstbezoglicher Reflexivität auf einem hohen Lern-Niveau bedingen.

Unabhängig davon, wie optimistisch ein solches Konzept vorgetragen wird, gilt es allerdings zu bedenken, „(a) wie unwahrscheinlich diese Inhibition von Inhibition ist, wenn alles in Organisationen darauf hinausläuft, Abweichungen von Routinen zu verhindern, und (b) welcher Widerstand damit in der Organisation selbst zu überwinden ist, wenn Abweichungen als mögliche Anstöße zu Neuerungen überhaupt zur Kenntnis genommen werden, geschweige denn überprüft und gefördert werden sollen“ (Baecker 2003, S. 192).

„Gelernt“ (s.u. 1.) im Sinne des hier grundgelegten Lernbegriffes wird „oszillierend“ von *personalen* (s.u. 3.) und *sozialen Systemen* in Interaktionen (s.u. 4.) auf der Basis einer *stabilen systembildenden Einredung* (s.u. 2.). Diese Lernprozesse sind insbesondere reflexiv anzulegen. Als Konzept bedeutet „Organisationslernen“ insofern vor allem die *organisationale Institutionalisierung von Formen der Selbstreflexion* (s.u.) mit dem Ziel, entwickelte „Fähigkeiten“ so zu konservieren, dass die eigenen Strukturen, Regeln und Routinen in Abhängigkeit von „relevanten“ internen oder externen Veränderungen, neuen Herausforderungen oder Zielen verändert werden können. Das benötigt *lernförderliche Strukturen und Kulturen* (s.u. 5.). Damit wird auch die Erwartung auf Dauer gestellt, dass Erwartungen, die keine an aktuellen Zielen und Ausrichtungen orientierten kommunikativen Anschläge mehr ermöglichen, sich via Lernen zu verändern haben.

Als Hilfsstruktur in dieser sich leicht überschlagenden und von Widersprüchen bezeichneten Dynamik wurde schon vor vielen Jahren „Organisationsentwicklung“ etabliert – und das heißt: „Beratung“ auf der Suche nach den blinden Flecken in diesem „Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung“.<sup>156</sup>

Mit Blick auf die oben ausgewerteten Ansätze und konzeptionellen Beschreibungen, den grundgelegten Lernbegriff und mit dem Anspruch einer *eigenen Interpretation* lassen sich folgende fünf, sich wechselseitig bedingende *Merkmale des Lernens von Systemen* benennen. Sie sind systemisch verschränkt und markieren konzeptionelle Zugänge. In Anerkennung der spezifischen Autopoieses von Systemen sind sie allerdings Machbarkeitskausalitäten verstellt. Sie stellen vielmehr Ansätze zur Intervention im Sinne von Kontextsteuerung insbesondere auf der Makro- und Mesoebene bereit – wohl wissend, dass das derart intervenierte System

---

<sup>156</sup> Vgl. zu einem diesbezüglichen Verständnis von Beratung das gleichnamige Kapitel (3.4.), insbesondere das Beispiel über Organisationsberatung.

darauf nur als Perturbation und damit höchst „eigenwillig“ reagieren kann. Das bedingt ein systemisch reflektiertes Design, wenn es darum geht, die Entwicklung von Lernfähigkeit anzusteuern und es impliziert, dass auch die Organisation eines daraufhin angelegten Interventionsdesigns als „lernend“ angelegt werden muss. Auch das Steuerungs-Setting für ein „lernendes System“ muss das im Selbstbezug „können“, was es dem derart intervenierte System „wissen machen will“. Angesichts der Nicht-Trivialität des Gegenstands „Lernen“ und der Nicht-Trivialität des intervenierten „Systems“ sind auch Interventionen in Steuerungsabsichten „nicht-trivial“ zu konzipieren.<sup>157</sup>

### 1. Verlernen (ver-) lernen

Der oben von Dirk Baecker zitierten Annahme folgend, dass Organisationen sich dadurch auszeichnen, dass sie sich in ihrer Evolution Routinen „aneignen“, die sie „kompetent“ machen, auf Umwelteinflüsse präzise zu reagieren und sich dabei und dadurch selbst zu erhalten, ginge es konzeptionell zunächst darum, dieses Wissen als systemisch relevantes Wissen zu erheben, zu klassifizieren, zu notieren, zu speichern und den Mitgliedern der Organisation und den Interaktionen im sozialen System verfügbar zu machen, um daran kommunikativ anschließen zu können – dies ist der „Link“ zum (Problem des) Wissensmanagement(s) (2.4.). Ein „lernendes System“ ist systemisch sinnvoll nur unter Rückgriff auf seine Evolution, seine Konstitution und Reproduktionsdynamik, und das heißt auch: auf seine Autopoiesis zu denken. Insofern ginge es zunächst darum, in einen Prozess der *Selbsterforschung* einzutreten, um Kenntnisse über die Hintergründe, die Mythen und Sinnangebote, die Kultur, die mikropolitisch motivierten (Macht-) Spiele, die (defensiven) Routinen usw. im System zu generieren. Die gegenwärtige Konstitution eines Systems ist nur aus seiner je spezifischen Geschichte zu rekonstruieren – etwa wie die Position eines Schiffes auch nur aus dem Zusammenwirken von Umwelteinflüssen (Seegang, Gezeiten, Wind, Wellen usw.), der Beschaffenheit des Schiffes und der steuernden Arbeit von dessen Besatzung erklärt werden kann. Und die Geschichte, die zu dieser Position im Ozean geführt hat, ist zugleich von großer Bedeutung für die weiteren Interaktionen zwischen System (Boot) und Umwelt und insofern: für den weiteren Kursverlauf.<sup>158</sup> Insofern ist es hilfreich, diese

---

<sup>157</sup> Vgl. zum Steuerungsverständnis den Abschnitt 3.1.2.

<sup>158</sup> Die Erkenntnisse, die hier gewonnen wurden, erklären indes keinesfalls die völlig andere Position baugleicher Boote unter vergleichbaren Umweltbedingungen. Dieses Beispiel entwickelt Michael Zirkler (2001, S. 1127/113) mit Bezug auf Umberto Maturana.

Geschichte eingehend zu untersuchen – und dies in dem Wissen, dass ihre Rekonstruktion die *Leistung von Beobachtern im Medium von Sprache* ist und damit etwas anderes als das geschichtlich gewachsene komplexe Zusammenspiel von Seegang, Gezeiten, Wind, Wellen, Bootsform und Besatzung. Die Selbsterforschung erbringt damit bestenfalls ein unvollständiges aber brauchbares Bild mit wesentlich differenzierterem Hintergrund.

Diese Phase einer *forschenden Systemdiagnose* ist systemisch gesehen schon Teil der Intervention (die da heißt: Anreize zu geben, ein lernfähiges System „sich entwickeln zu lassen“). Denn bereits an dieser Stelle wird Reflexivität ins Systemgeschehen eingeblendet, weil Sinnfragen nach Antworten suchen – oder häufiger noch: Sinnangebote nach den richtigen Fragen suchen. Dies ist ein *Explikationsprozess systemrelevanten impliziten Wissens*. Dieser wird heutzutage meist in die Beratung externalisiert. Wiewohl die Nutzung einer externen Beobachtungs- und Deutungsressource an dieser Stelle sinnvoll sein kann, kommt bereits hier oft eine organisationale Bestandserhaltungs-, Schutz- oder Abwehrroutine ins Spiel. Denn die Organisation kann leicht die Erkenntnisse der Beratung (beispielsweise als „Fehldiagnose“) zurechnen und sich davon abgrenzen. Ohne diesen interessanten Aspekt hier weiter zu verfolgen, soll festgehalten werden, dass sich der gerade genannte „Explikationsprozess systemrelevanten impliziten Wissens“ eben auch auf solche Mechanismen der Selbsterhaltung zu beziehen hätte – in diesem Falle also beispielsweise darauf, Beratung einzukaufen, um dann die Beratungsergebnisse abwerten zu können, um gute Gründe gegen eine bestimmte Variation der Veränderung zu legitimieren. Zudem wird hier deutlich, dass Versuche, Wissen zu explizieren, ein neues implizites Wissen erzeugen, das der ursprünglichen Absicht der Externalisierung zuwiderlaufen kann (Baecker 2003, S. 190) – in diesem Falle: Beratung wird gebraucht, weil wir keine Beratung brauchen können. An diesem knappen Beispiel wird bereits deutlich, wie „tief“ dieser Selbsterforschungsprozess ins Systemdunkel eintauchen müsste, um überhaupt die Voraussetzungen dafür zu schaffen, „lernfähig“ zu werden. Um „lernfähig“ zu werden, wäre es aber zweifellos notwendig, solche Prozesse zur permanenten Selbsterforschung zu routinisieren. Unternehmen, die Mitarbeiterbefragungen, 360-Grad-Feedbackprozesse, Führungsgespräche oder Formen der Organisations- oder Führungsberatung etabliert haben, stehen an der Schwelle zu solchen *selbstbezüglich reflexiv werdenden Routinen*. Deren „Wert“ besteht darin, dass dadurch klar wird, welche Routinen mit welchen Sinn-Hintergründen wie einzuschätzen sind und welche Routinen es brauchen könnte, um diese im Bedarfsfall „sinn-voll“ zu verändern. Oder verkürzt (und zugespitzt): hier kann gelernt werden, was wie und warum „verlernt“ werden könnte, um Neues zu lernen, was aber auch

bewahrt werden könnte, um nicht verlernt werden zu müssen. Der Einzug von *selbstbezüglich eingerichteten Reflexionsstrukturen* ist die zentrale Voraussetzung für ein System, um sich – insbesondere im Sinne des Lernens zweiter und dritter Ordnung (s.u.) – „lernfähig“ zu machen und vor allem: zu halten.

## 2. Die Einredungen vom Lernen.

Systeme lernen insofern, als sie sich in ihren Kommunikationen „Lernen“ einreden. Das heißt, wenn es ihnen gelingt, das Thema „Lernen“ als Kommunikationsmedium zu verankern, beginnen sie insofern zu lernen, als sie anfangen, sich mit der Kategorie, dem Erklärungsprinzip des „Lernens“ selbst zu beobachten, zu beschreiben und ihre Veränderungsbeobachtungen als „Lernen“ zu deuten. „Lernen“ wird zum *Selbstkonzept des Systems*, das sich auch in den semantischen Versuchen der Selbstbeschreibung ausdrückt. „Durch Lernen werden wir immer besser“ - so lautet ein Leitsatz im Leitbild eines Großunternehmens. Das ist die Einredung, die an alle MitarbeiterInnen und Kunden kommuniziert wurde und die nun auf ihre kommunikative Weiterverarbeitung wartet. Einredungen sind systembildend, weil Sprache das *kommunikative Band für Soziales* darstellt. Das heißt, dass sich Sprachspiele als Einredungen auf anderen identitätsrelevanten Ebenen des Systems niederschlagen. Damit dies – was im folgenden beschrieben wird – realistisch wird, muss darüber gesprochen werden. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass diese Form der Selbstdefinition Energie freisetzt, die den systemimmanenten Widerständen gegen (bedrohlich wirkende) Veränderung eine Differenz entgegensetzt, die auf die „Organisation“ in Frage stellend und damit dynamisierend zurückschlägt. Die Organisation wird via der Kommunikation im System mit ihrer Selbstinfragestellung und mit Veränderungsoptionen konfrontiert. Sie kann sich dadurch von Seiten zu sehen bekommen, die sie selbst nicht organisational eingerichtet hat. Das System beschäftigt die Organisation mit sich selbst, indem es über sie im Medium des Lernens „spricht“. Dabei reflektiert es in der Sprache des Lernens, was es tut und warum (nicht). Und dies „Gerede“ verschließt, es dichtet ab und es reproduziert.<sup>159</sup> „Lernen“ wird über kontinuierliche Einredung zu einer „Wirklichkeit“ des Systems, auf die hin es sich weiterbeobachtet, die es auch pflegt und die es (kommunikativ und organisational) erhält – auch dadurch, dass zur Erhaltung dieser Einredung andere Einredungen und Wirklichkeiten verändert werden.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> Vgl. zum „Gerede“ Dirk Baecker (in Baecker/Kluge 2003, S. 132).

<sup>160</sup> Im Sinne von: „Die Konstanz irgendeiner Variablen wird durch die Veränderung anderer Variablen aufrechterhalten.“ (vgl. Bateson 1992, S. 567)

### 3. Das Lernen der beteiligten „personalen Systeme“.<sup>161</sup>

Die Individuen, die mit dem sozialen System des Unternehmens gekoppelt sind, sind lernbereit, lernfähig. Sie passen sich den Veränderungen ihrer Systemumwelt, dem Betrieb, durch kontinuierliches Lernen an und geben durch ihre individuellen Veränderungen damit auch dem System „Betrieb“ Veränderungsimpulse, die in dessen Kommunikationen wirksam werden. Dies setzt zuallererst bei den Personen, den Mitgliedern der Organisation, die Bereitschaft voraus, sich zu verändern und diese Veränderung über Lernen anzugehen. Das erscheint trivial, ist es aber deshalb nicht, weil beides, nämlich Veränderung und Lernen *Enttäuschungsverarbeitung* voraussetzt und damit immer auch *Zumutungen* beinhaltet. Das bedeutet, dass notwendigerweise einiges in die *Förderung der Lernbereitschaft der Personen* und deren *Ressourcen zur Enttäuschungsverarbeitung* investiert werden muss, damit das Lernen von Systemen nicht nur eine schöne, aber wirkungslose Einredung ohne individuelle Lern-Resonanzen bleibt.

An dieser Stelle ist heutzutage tendenziell Optimismus möglich, denn „Lernen“ ist als individuelles Anpassungs- und Veränderungsmodell gut verankert. Immerhin 9 von 10 europäischen Bürgern und fast alle Deutschen halten lebenslanges Lernen für wichtig. Das ist das Ergebnis einer Eurobarometer-Umfrage (2003). Grund hierfür ist auskunftsgemäß der Wunsch, unabhängig vom Alter wirtschaftliche und soziale Ziele zu verwirklichen. Es ist also möglich oder – optimistisch: wahrscheinlich –, dass heutzutage bei den Individuen eine hohe Lernbereitschaft vorausgesetzt werden kann. Das kann bedeuten, dass das System in seiner Organisationsdimension durch die lernfähigen, die lernbereiten und vor allem: die lernerfahrenen Individuen einen „Lern-Anschub“ erhält. Meine These ist, dass vieles, was heutzutage in Organisationen in Veränderungsprozessen an Unzufriedenheit der Mitglieder (z.B. in supervisorischen Arbeitsformen im Coaching) verarbeitet werden muss, Indiz dafür ist, dass die *Lernbereitschaft der Organisationsmitglieder im System als Zumutung* wirkt. Oder anders: die Personen sind viel lernbereiter und lernfähiger als die Organisation das brauchen kann, bzw.: bisher gelernt hat, brauchen zu können. Immerhin wäre das ein organisational „normaler“ und erwartbarer Widerstand, an dem sich eine „Realität“ bricht und zeigt: nämlich dass die Individuen bezüglich ihrer Lernbereitschaft und –fähigkeit *im*

---

<sup>161</sup> In den folgenden Erörterungen wird auf die verschiedenen Systemarten Bezug genommen, die in diesem Text als für die Idee „lernender Systeme“ als relevant selektiert wurden: personale Systeme, (soziale) Kommunikationssysteme sowie organisationale Systeme. Vgl. zu einer begrifflichen Klärung und Abgrenzung den Abschnitt „Begriffe und Grundlagen“ (3.1.1.) im 3. Teil der Arbeit.

*Vorsprung zur Organisation* und ihren sozialen Systemen sind. Davon könnte ein „lernendes System“ lernen, wenn es sich interaktiv fester mit den Individuen koppeln und deren „Lernvorsprünge“ nutzen würde. Anzeichen für beginnende diesbezügliche organisationale „Interessen“ sind vielfältig: Wissensmanagement, Kompetenzmanagement, Elitenbildung und Förderung, Centers of competence und excellence usw. stehen für das Interesse an personengebundenen Ressourcen.

Häufig werden diese Aktivitäten – natürlich! – organisational mechanistisch zentriert – immerhin ein mögliches Zeichen von organisationaler Abwehr und damit von beginnender Auseinandersetzung. Um der „Organisationsfalle“ zu entgehen, dies mechanistisch gut zu organisieren und es damit durch Integration zu unterlaufen, müsste es mehr darum gehen, im organisationalen System *Muster und Skripten* der erfolgreich über Lernen sich anpassenden Individuen zu kopieren und in Routinen zu konservieren. Dies Vorhaben zu denken, stößt auf interessante Fragen: Wie kann ein Unternehmen sich beispielsweise „neugierig“ auf Neues halten? Wie kann „Lust auf Weiterentwicklung“ etabliert und wachgehalten werden? Wie kann die „Motivation“ dazulernen, gewonnen und erhalten werden? Wie kann die „Freude“ am Lerneffekt und Lernerfolg „gespürt“ oder „genossen“ werden? Vorbehaltlich möglicher Antworten, ginge es zunächst darum, Formen zu etablieren, die gewährleisten, *dass diese Fragen konserviert werden*. Das immerhin wäre eine *dynamische Routine*, die das „System“ sich von den Individuen „abschauen“ könnte. Die Etablierung von *Beobachtungsroutinen* in der Organisation bezogen auf erfolgreich lernende MitarbeiterInnen wäre ein zentraler Schritt, diese Systemverschränkung im Sinne der oben als Konzeptelement benannten Koppelung der „Subjekt-“Konstruktionen mit den Interaktionen bei laufendem Betrieb fruchtbar zu machen und zu halten.

#### **4. Das Lernen der „sozialen Systeme“ im Betrieb.**

Dies meint, dass in den Kommunikationen im Betrieb, in Gruppen, in Teams, in Projekten, in Dienststellen oder Abteilungen *im Prozess der Interaktion* gelernt wird. Dies ist *nicht* das Lernen der Beteiligten, d.h. hier: der gekoppelten personalen Systeme, sondern ein davon zu unterscheidendes Lernen, *das nur die Kommunikation kann*. So kann beispielsweise ein Team an sich selbst und seinen Kommunikationen reflexiv und metakommunikativ lernen, wie dieses spezielle Team besonders gut zusammenarbeiten kann, wie es sich bei Störungen und Konflikten selbst helfen kann und wie es mit seiner Umwelt umgeht. Und es kann das Muster dieser Problemlösung identifizieren und dies lernend für zukünftige Problemlösungen konservieren. Das ist mehr als einzelne bzw. alle Teammitglieder „summativ“ lernen können,

es ist der Mehrwert gruppendynamischer Prozesse für die Leistungsfähigkeit sozialer Gefüge. Es ist die entscheidende „soziale“ Komponente lernender Systeme. Erst wenn sie etabliert ist, dann „lernt“ das Unternehmen.

„Knackpunkt“ dieser Perspektive im Sinne eines angestrebten „lernenden Systems“ ist die *Verschränkung dieser Interaktionen durch Rückkoppelung in die organisationale Dimension* des Systems. Erst wenn diese routinisiert wäre, erst dann hätte das System „Betrieb“ gelernt. Dazu braucht es *Mechanismen der Beobachtung von relevanten Interaktionen und der Einspeisung von deren Ergebnissen* in die organisationalen Strukturen und Prozesse. Bemühungen der Unternehmen, Mitarbeiterinitiativen zu fördern und zu subventionieren, können diesbezüglich gedeutet werden. Insbesondere gilt dies aber für solche Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die - systemisch konzipiert - Elemente enthalten, die versuchen, Veränderungsbedarf, -optionen und -entscheidungen interaktiv zu generieren. Dies kann geschehen, indem die relevanten Interaktionssysteme im intervenierten Bereich in das Veränderungssetting integriert werden bzw. Formen – wie z.B. Teamentwicklung oder Teamsupervision – angeboten werden, die eine Rückkoppelung der sozialen (sub-) Systeme in die organisationale Dimension vorsehen.

##### **5. Kontextmarkierungen: Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lernfreundlichen Strukturen und Kulturen.**

An verschiedenen Stellen wird in diesem Text im Zusammenhang mit Lernen von „Enttäuschungsverarbeitung“ und „Zumutungen“ gesprochen.<sup>162</sup> Es bedeutet, dass im Hinblick auf die Ermöglichung systemischer Lernprozesse darauf insofern zu reflektieren ist, als dass *Bedingungen* – in Gregory Batesons Sprache „Kontexte“ (1992, S. 374f) - hergestellt werden, die beides ermöglichen und erträglich machen. Zuallererst heißt es, dass die Strukturen und Kulturen innerhalb der Organisation soviel *Sicherheit* vermitteln müssen, dass sich die personalen und sozialen Systeme auf die Verunsicherungen und Irritationen der Lernprozesse einlassen können. In einer gänzlich unsicheren Lernumgebung wird Lernen häufig deshalb abgewehrt (und abgewertet!), weil noch mehr Unsicherheit bedrohlich wirkt. Erstens muss es also *Sicherheit und genügend Halt* geben, um sich den Zumutungen der Verunsicherungen durch Lernen aussetzen zu können. Zweitens – und dies erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich – braucht es dann aber auch ein *ausreichendes Maß an Skepsis und Konfrontation mit Neuem*, um Lernprozesse anzuregen. An anderer Stelle habe ich dies

---

<sup>162</sup> Z.B. im Kapitel über „Lernen“ (2.1.) oder über „Wissensmanagement“ (2.4.).

mit dem Hinweise auf notwendige *Differenzimpulse und Irritationen als Voraussetzungen für das Lernen* begründet.<sup>163</sup> Lernende Systeme würden insofern eine *Doppelbödigkeit* in Strukturen und in ihrer Kultur konservieren müssen: einerseits *genügend Sicherheit*, um Lernen nicht widerständig abwehren zu müssen und andererseits *genügend Skepsis und Konfrontation, genügend Differenzwahrnehmung und –artikulation* gegenüber eben dieser Sicherheit.

Es geht insofern um die *Optimierung der Gelingensbedingungen für Lernprozesse* durch Schaffung entsprechender struktureller und kultureller kontextmarkierender Rahmenbedingungen. Das ist viel „Kontextsteuerungsarbeit“ auf der Ebene der Steuerungs-Settings auf der Makroebene und der Lern-Konzepte auf der Mesoebene. Die Kontexte des Lernens müssen optimiert werden, damit Lernprozesse wahrscheinlich werden. Im Sinne Batesons (1992, S. 374f) bedeutet dies, Kontexte so eindeutig (wiedererkennbar und wiederholbar) zu markieren, dass diese Markierungen als *Metamitteilungen* signalisieren: es geht hier um Lernen (und nicht um etwas anderes). Wenn wir im Kino sitzen und einen spannenden Film anschauen, in dem es zu einer Straftat kommt, ist der Kontext für uns ja auch eindeutig so markiert, dass wir die Polizei nicht gleich verständigen angesichts des Leinwandgeschehens. Die Kontextmarkierungen des Kinos zeigen über viele zusammenwirkende Informationsanteile (Kartenkauf, Popkorn- und Eisverkauf, Kinosaal mit Bestuhlung, Filmvorführung etc.) an, dass es hier um einen Unterhaltungskontext und nicht um einen kriminellen Kontext geht.

Letztlich ist hier aber auch diejenige Dynamik angesprochen, die aus dem Lernen heraus – als dessen Ergebnis - entsteht. Es ist dann das gemeint, was als organisationale Veränderung im System Betrieb beobachtbar wird, wenn die Einredung „Lernen“ wirkt, wenn die MitarbeiterInnen und die sozialen Subsysteme lernen. Dann wird der Veränderungsdruck auf die formale und informelle Organisation größer. Sie wird – als Kontext - dem „Lernen“ angepasst, also nicht mehr dem kurzfristigen - und gelegentlich auch kurzsichtigen - Rentabilitätsausweis. Es werden z.B. Speichermedien gesucht, es werden Strukturen der Vernetzung etabliert, es werden Wissensnetze und Diskussionsgruppen im Intranet bzw. im Internet eingerichtet, es werden Diskussionsforen initiiert, es werden Kunden in Projekte integriert, die Kultur beginnt sich über „Lernen“ als Veränderungsmodell zu definieren, Lern-Begriffe tauchen als Veränderungsbegriffe in Broschüren und auf Plakaten, als Themen von

---

<sup>163</sup> Vgl. „Lernen“ (2.1.) und „Irritationslernen“ (3.7.).

Foren und Diskussionen auf usw. Es werden Kontextmarkierungen angebracht, die deutlich machen, dass es um Lernen geht.

Die Perspektive dieser, einen Lern-Kontext markierenden, Strukturen und Prozesse ist darauf angelegt, es wahrscheinlicher zu machen, dass unter diesen Bedingungen mit „Lernen“ reagiert wird (und nicht mit Flucht, Macht, Klage oder anderen Mechanismen). Das heißt, dass diese Strukturen und Prozesse darauf angelegt sind, dem Systeme seine fürs Lernen *notwenige Irritation als Differenzwahrnehmung* zu sich selbst im Verhältnis zu seiner Umwelt bereit zu stellen – übrigens durchaus angesichts der begrenzten Differenzverarbeitungsmöglichkeiten des Systems (bei „Überversorgung“ ist die Anschlussfähigkeit fragwürdig). Insofern handelt es sich um solche Strukturen, die eine System-Beobachtung aus einer Umwelt-Perspektive verfügbar machen, um daran anschließend „lernen“ zu können, um die eigenen Anpassungsreserven zu optimieren.

An dieser Stelle wird nun der Organisationsbegriff wieder bedeutungsvoll. Denn wenn Organisation eine *Systembildung ist, die sich auf Entscheidungen bezieht*, dann ist eine lernende Organisation eine solche, die sich als *Produkt eines lernenden Systems* auf Lernentscheidungen bezieht, die also kontextuelle Strukturen und Prozesse bereithält, die *Lernentscheidungen als Reproduktionsmechanismen* des Systems organisational absichern. Dann wäre von einer „Lernkultur“ zu reden. Denn über die organisationale Konservierung der kontextuell für die Beobachtbarkeit auf Lernen hin relevanten Mechanismen<sup>164</sup> werden die Kommunikationszusammenhänge im System im Hinblick auf „Lernen“ geordnet. Das heißt, so S. J. Schmidt (allerdings mit dem Fokus auf eine gesellschaftliche Lernkultur), „Lernkultur wird als dynamisches Programm konzipiert, das die bewertende Bezugnahme auf die in konkreten Kommunikationszusammenhängen vollzogenen Lernprozesse kollektiv verbindlich regelt“ (Schmidt 2003, S. 16). „Lernkultur“ ist damit ein erlerntes Programm, aber es ist zugleich auch ein *lernendes Programm*, denn durch die damit eingerichtete Beobachtung zweiter Ordnung kann jeweils die Bedeutung der entstandenen Bezugsordnung von Lernprozessen wiederum kommunikativ thematisiert werden und die Ordnungen der organisationalen Konservierung können geändert werden.<sup>165</sup>

---

<sup>164</sup> Ich verwende den Begriff des „Mechanismus“ im Sinne „reflexiver Mechanismen“: „Mechanismen werden reflexiv dadurch, dass sie auf sich selbst angewandt werden.“ (Luhmann 1970, S. 93)

<sup>165</sup> Vgl. zum Thema „Lernkultur“ die Beiträge im QUEM-Report Heft 82 (2003).

Den Zusammenhang von Lernender Organisation, Wissensmanagement und *Lernkulturentwicklung* untersucht Wilkesmann (2004). Er kommt jeweils mit einem „aber“ zur Ausfassung, dass Organisationen lernen können, dass Wissen zu managen ist und dass Lernkulturen sich entwickeln lassen. Dies „aber“ bezieht sich auf ein Merkmal, das bei der Konzeptionalisierung „lernender Systeme“ von entscheidender Bedeutung ist. Es bezieht sich auf die *notigen Freiräume*. Diese Freiräume sind nach Wilkesmann (2004, S. 385) definiert „als eine

Und wie bemerkt ein außenstehender Beobachter (wer sonst?) ein lernendes System?

Er bemerkt es an einigen Indizien: z.B. am wording, d.h. den aktuellen Einredungen im System, er bemerkt es auch an Strukturen und Prozessen und an der Quantität und Qualität der Lernprozesse, die er beobachtet. Er würde hier wohl einiges beobachten, was auf „Lernen“ schließen ließe. Worte, Begriffe, Sätze, Erklärungen, Initiativen, Funktionseinheiten („Core area learning“), Lernprozesse einzelner, Lernprozesse von Gruppen und Teams, Wissens- und Kompetenzmanagement, Coaching und Beratung, die Pflege von Netzwerken, eine institutionalisierte Feedbackkultur, auf Interaktionsprozesse angelegte Führungsinstrumente usw. Woran er aber unzweifelhaft die Lebendigkeit eines lernenden Systems erkennen könnte, das wären die vielen Rückkoppelungsmechanismen.<sup>166</sup> Damit sind nicht nur diejenigen im Rahmen der Lernprozesse selbst gemeint (also die des Feedbacks oder der Evaluierung), sondern insbesondere diejenigen der *Rückkoppelungen von den Lern-Systemen in die Organisation* und umgekehrt.

### **2.3.5.Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung: auf dem Weg zum reflexiven Meta-Lernen**

In lernenden Organisation wird viel gelernt – auf verschiedenen Ebenen und bezogen auf verschiedene miteinander verschränkte Systemarten. Dies Lernen kann wiederum unterschieden werden. Ich schließe mich mit dieser Unterscheidung vereinfachend an Gregory Batesons's Überlegungen (Bateson 1992, S. 378f) zu den vier Ebenen des Lernens („Lernen 0 – IV“) an, was andere vor mir auch getan haben, z.B. Chris Argyris/Donald A. Schön (1999) oder Harald Geißler (u.a. 2000).<sup>167</sup> Wir treffen diese Unterscheidung in ähnlicher Form unter den Begriffen „single-loop-learning“, „double-loop-learning“, „deutero learning“

---

Attribution von self-governance in den fünf Handlungsdimensionen Abwechslungsreichtum, Ganzheitlichkeit, Bedeutung der Aufgabe, Selbstständigkeit und Rückmeldeaspekt“. Das heißt, dass „lernende Systeme“ sich durch Entscheidungen der Makro- und Mesoebene strukturell so eingerichtet hätten, dass auf der Handlungsebene diese Freiräume möglich wären. Sie hätten sich insofern nicht strukturell eingeschnürt, sondern sich via Kontextsteuerung Freiräume für das selbstorganisierte Lernen von Personen und (sozialen) Kommunikationssystemen offen gehalten – und dies organisational so konserviert, dass die Handlungsebene (auf der gelernt wird) die Freiräume nicht wieder „zuorganisiert“.

<sup>166</sup> Vgl. dazu den Abschnitt „Auf dem Weg zu lernenden Systemen: Begriffe und Grundlagen“ (3.1.1.).

<sup>167</sup> Die benannten Referenten unterscheiden sich in ihrem Verständnis der verschiedenen Ebenen bzw. Stufen des Lernens zum Teil deutlich voneinander. Harald Geißler subsumiert in seiner „Organisationspädagogik“ (Geißler, H. 2000, S. 50f) unter dem Begriff des Deutero-Lernens, den er vorschlägt, mit dem Bildungsbegriff zu verbinden, drei Stufen des Lernens jeweils als Beitrag zur Rationalitätssteigerung des einzelnen, der Gruppe, der Organisation bzw. der Gesellschaft: 1. operatives Anpassungslernen, 2. strategisches Erschließungslernen und 3. normatives Rationalitätslernen.

(Argyris/Schön mit Bezug auf Bateson), letzteres gelegentlich als „triple-loop-learning“ (Reinhard) bzw. „loop-reflekting-learning“ (Petersen) an.

Ich unterscheide *Lernen erster, zweiter und dritter Ordnung*. Diese Unterscheidung ist eine Vereinfachung der Bateson'schen Unterscheidung – der jedoch diese Terminologie ebenfalls nutzte (Bateson 1992, S. 327f).

Diese Unterscheidung ist deshalb erforderlich, weil allein mit Lernen erster Ordnung es *nicht* angebracht wäre, von einem „lernenden System“ zu sprechen. Dies wäre maximal ein System, in dem viel gelernt wird im Sinne einfachen Anpassungslernens. Da aber ein lernendes System insbesondere durch *reflexive Elemente* gekennzeichnet ist, werden Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung gebraucht.

Beim *Lernen erster Ordnung* wird ein einfaches Handlungsproblem durch eine verbesserte Reaktion wirksamer bearbeitet, indem – oszillierend - eine *Korrektur und Minimierung der Fehler und Irrtümer erfolgt und eine angemessenere Auswahl aus einer Menge von Alternativen* getroffen wird. Das Ergebnis dieses Lernprozesses wird im Hinblick auf Folgehandlungen als Wissen oder Kompetenz konserviert. Dabei ist es sowohl möglich, dass etwas gelernt wird ohne dafür verlernen zu müssen als auch, dass verlernt werden muss, um Neues abschließen zu können.

Beim *Lernen zweiter Ordnung* kommt das Element der distanzierten *Reflexion* hinzu. Es wird oszillierend zusätzlich eine zweite Sichtweise aktiviert, die sich z.B. auf die Angemessenheit und Bedeutsamkeit der Handlungsanweisung beziehen. Dadurch werden vor allem die Muster, Werte, Normen und Strategien identifiziert, die zur Problemlösung führten und diese werden dann konserviert. Sie sind also abgelöst von einem konkreten Handlungsproblem auf einer Ebene höher – quasi auf der *Steuerungsebene der Strategien zur Lösung von Handlungsproblemen*. Es geht um Möglichkeiten zum Umgang mit Handlungsproblemen. Ein Ausschnitt dessen, was gemeint ist, wird heute oft auch als „Lernen des Lernens“ bezeichnet.<sup>168</sup> Dazu ist es notwendig, sich von „alten“ Mustern zu lösen – Verlernen ist notwendig. Und das kann auch bedeuten, zunächst einmal verlernen zu verlernen, um bei den

---

<sup>168</sup> Das „Lernen des Lernens“ ist heute eine alltagstaugliche Sprachroutine geworden – nicht nur in pädagogischen Diskursen. Bevor das so wurde, hat Niklas Luhmann uns 1970 über dessen Funktion aufgeklärt: „Wer das Lernen lernt, entlastet dadurch vorgehend eine Vielzahl noch unbestimmter späterer Lernvorgänge von Aufmerksamkeitsanforderungen und vielleicht auch von Motivbedürfnissen und Gefühlsaufwand; und umgekehrt gesehen ist das Vorlernen selbst dadurch entlastet, dass es den Lernstoff selbst noch nicht im einzelnen zu erfassen und zu behalten braucht.“ (Luhmann 1970, S. 105)

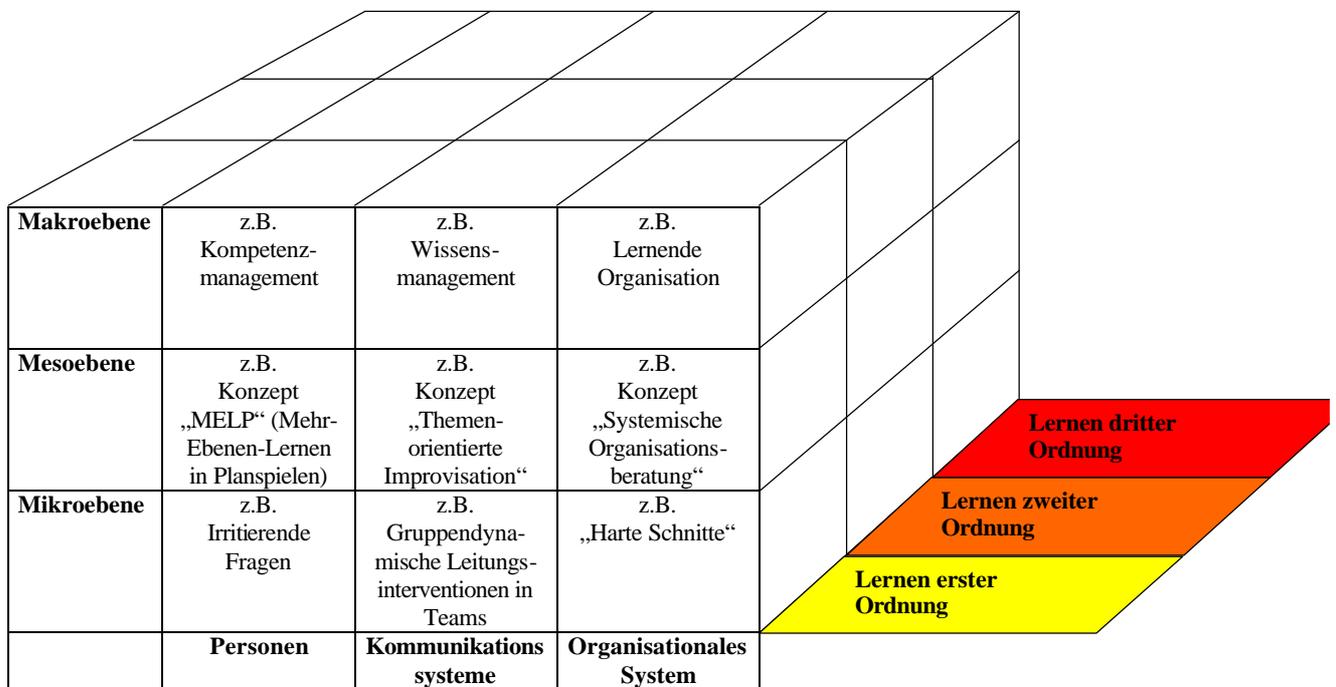
bewährten Mustern, Werte, Normen und Strategien bleiben zu können, um Abweichungen zu vermeiden. Erst die damit einhergehende Souveränität führt zur wählbaren Option im Oszillieren zwischen Anpassung via Lernen und Ablehnung, u.a. durch Verlernen. Auf dieser Ebene wird auch geprüft, in welche Situation man kommt, wenn man lernt oder verlernt (vgl. Baecker 2003, S. 194). Lernen zweiter Ordnung umfasst somit dasjenige Lernen, das eine Veränderung des Lernens erster Ordnung bedeutet.

Beim *Lernen dritter Ordnung* wird das Lernen des Lernens reflektiert, das heißt, es wird mit dem Lernprozess selbst wieder reflexiv umgegangen. Der Prozess ist dabei dem beim Lernen zweiter Ordnung vergleichbar, nur bezieht er sich eben auf das Lernen zweiter Ordnung. Durch das Lernen dritter Ordnung werden *Veränderungen im Lernen zweiter Ordnung* begründet. Es werden durch dieses Lernen Veränderungen im Lernprozess selbst möglich. Insofern können wir vom *reflexiven Meta-Lernen* sprechen. Es wird der Umgang mit Mustern, Werten und Normen reflektiert, um daraus Ableitungen für angemessenere Verfahren zu treffen, dies zu tun. Dabei wird auch die je eigene Verstricktheit als Beobachter in dieses Lernen oder Verlernen mitreflektiert. Diese Form des Lernens ist zentral, um von „lernenden Systemen“ sprechen zu können, sie ist aber meistens wohl nur dann realistisch, wenn dies via Einblendung einer Außenperspektive – z.B. über Supervision - abgesichert ist. Lernen könnte das System (in Anlehnung an Bateson 1992, S. 392) beim Lernen dritter Ordnung z.B.:

- bereitwilliger solche Gewohnheiten und Routinen zu bilden, deren Bildung mit „Lernen zweiter Ordnung“ benannt wurde,
- sich seiner Oszillationsverhältnisse beim Lernen erster und zweiter Ordnung gewahr zu werden und diese für das Lernen dritter Ordnung präsent zu halten,
- sich selbst diejenigen Auswege zu verbauen, die es ihm erlauben würden, das Lernen dritter Ordnung zu umgehen,
- diejenigen kommunikativen und organisationalen „Gewohnheiten“ zu verändern, die durch Lernen zweiter Ordnung erworben wurden,
- dass es ein Gebilde ist, das Lernen zweiter Ordnung zuverlässig immer wieder erreichen kann,
- sein Lernen zweiter Ordnung zu limitieren und zu steuern,
- die Kontexte zu erkennen, die das Lernen dritter Ordnung braucht, um es zu ermöglichen.

Insbesondere durch Lernen zweiter und dritter Ordnung wird sichergestellt, dass ein System reflexiv zu sich selbst, den eigenen Mechanismen und Dynamiken wird. Erst dadurch kann die *Nachhaltigkeit des Lernens* des Systems gewährleistet werden.

Wenn die zuletzt getroffene Unterscheidung von drei Lernebenen mit dem in der Einleitung zu dieser Schrift dargestellten Grundmodell gekoppelt wird, dann erhält dies eine *dritte* (Tiefen-) *Dimension* – nämlich die des Lernens. „Lernen“ verstanden als dasjenige Medium, in dem die Veränderungsbeobachtungen bei Personen, Kommunikationen und im organisationalen System erklärt und gedeutet werden und in dem sie sogleich auf den verschiedenen Ebenen angesteuert werden – und dies in der hier veranschlagten Tiefendifferenzierung zwischen einfachem, reflexiven und reflektierendem Lernen.



Grafik: 1. erweiterte Variante des Ausgangsmodells für „lernende Systeme“

## Übersicht

### Elemente und Annahmen „lernender Systeme“

#### Lernen

Lernen als Erklärungsprinzip von Beobachtern

Lernen - mehr als Wissen

Lernen - Differenz macht Sinn

Lernen - Personen, Kommunikationen, Organisation

Lernen als Irritation

(2.1.1.)

#### Lernen als Oszillieren: Paradoxillieren

zwischen

Aneignung und Ablehnung, Faktizität und Reflexivität,

Nähe und Distanz, Autonomie und Abhängigkeit,

Ordnung und Unordnung, Struktur und Prozess,

Stabilität und Irritation

(2.1.3.)

#### Merkmale des Lernens von Systemen

1. Verlernen (ver-) lernen
2. Die Einredungen vom Lernen
3. Das Lernen der beteiligten „personalen Systeme“.
4. Das Lernen der „sozialen Systeme“ im Betrieb.
5. Kontextmarkierungen: Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lernfreundlichen Strukturen und Kulturen.

#### Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung: auf dem Weg zum reflexiven Meta-

##### Lernen

Lernen erster Ordnung

Lernen zweiter Ordnung

Lernen dritter Ordnung: reflexives Meta-Lernen

### 2.3.6. Konkretisierung und Beispiele für Ansätze „lernender Systeme“

In einem „lernenden System“ ...

- wird „Lernen“ als ein universelles Veränderungsmodell zur systemischen Rationalisierung bewertet;
- wird in den Kommunikationen im System auf „Lernen“ reflektiert, das System und dessen Veränderung wird mit der Perspektive des Lernens beobachtet, die Einredung „Lernen“ wird zur Erklärung von Veränderungen favorisiert;
- wird die Unternehmenskultur als eine Lernkultur etabliert;
- werden Arbeitsprozesse als Lernprozesse gedeutet bzw. wird Arbeiten immer auch mit Lernen gekoppelt;
- wird Arbeiten durch seine Deutung als Lernchance aufgewertet;
- wird in den Kommunikationen immer auch auf die Unterscheidung Wissen/Nichtwissen reflektiert;
- wird ein „Wissensmanagement“ (2.4.) betrieben, das auf die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit aller Wissensbestände im Unternehmen abzielt;
- wird durch reflexiv angelegte Lernprozesse ein spezifisches Wissen über die Organisation generiert, das Funktionieren und die Störungen des Funktionierens im System erschließt;
- wird die Rationalisierung des gekoppelten Zusammenhanges von bewusstseinsbezogenen und systembezogenen Lernprozessen angestrebt und durch entsprechende Beobachtungsmechanismen abgesichert;
- werden Lernprozesse sowohl fremdreferentiell, also bezogen auf Umwelt (Märkte, Kunden), als auch selbstreferentiell, also bezogen auf die je eigene Konstitution konzipiert;
- werden Formen des Lernens etabliert, die unmittelbar an das Geschehen im System anschließen, also z.B. Beratungs- oder Coaching-Formen, Qualitätszirkel, Lern-Netzwerke usw.;
- wird auf das Lernparadox (Argyris/Schön 1999, S. 285f) reflektiert, es wird also auch untersucht, wo durch Lernen andere Lernprozesse verhindert bzw. abgewehrt werden. Das heißt auch: Suche – z.B. beratungsgestützt - nach den blinden Flecken der eigenen Lerneinredungen.

Wie dies Lernen in einem „lernenden System“ initiiert werden kann, zeigt das folgende Beispiel aus einem Großunternehmen:

In einem großen Unternehmensbereich (über 30.000 MitarbeiterInnen) eines Kommunikations- und Elektrokonzerns wird zum Beobachtungszeitpunkt (1998) seit etwa drei Jahren ein „Kulturwandel“ initiiert, der gekoppelt mit einer Verflachung der Hierarchie insbesondere an den Einstellungen und der „Subjektivität“ der Mitarbeiter ansetzt und zugleich eine Veränderung der sozialen Arbeitsformen beabsichtigt. Die MitarbeiterInnen sollen zu „Unternehmern“ werden und außerdem in Teams oder in projektförmiger Arbeitsorganisation kundenorientiert arbeiten. Dieser Prozess geht einher mit der Stärkung und dem Ausbau der Lernaktivitäten. Der angestrebte „Kulturwandel“ wird mit Formen des Lernens initiiert, kommuniziert, weitergetragen, be- und verarbeitet. Dazu einige Beispiele aus diesem Prozess:

- Es werden zunächst systematisch „Workshops“ durchgeführt (die schließlich, „Learnshops“ heißen!), bei denen es inhaltlich um die neue Form und Identität des Unternehmens (die „neue Kultur“) geht. Diese Kultur spiegelt sich auch in einem beteiligungsorientierten Design. Dieses Interventionssettings ist wie ein Schneeballsystem angelegt. Zugleich hat es Modellcharakter für die Gestaltung von Interaktionen in der „neuen Kultur“.
- Es wird das Projekt eines Coaching-Modells für Führungskräfte initiiert. Dazu werden interne Coaches in einer umfangreichen, eigens entwickelten Seminarreihe ausgebildet. Diese Coaches beraten dann Führungskräfte anderer Bereiche in Bezug auf schwierige Team- und Führungssituationen.
- Es werden Kunden (als Teile der Umwelt des Betriebssystems) in viele betriebliche Abläufe und Prozesse integriert. Dadurch gibt es ständig Lernanlässe, weil betriebliche Routinen, Strukturen und Prozesse mit einer betriebsfremden Sicht konfrontiert werden.
- Ein anderes Projekt spricht diejenigen MitarbeiterInnen an, die durch die Veränderung der Organisationsstruktur, die auch mit dem Kulturwandel einhergeht, in neue Tätigkeitsbereiche wechseln müssen. Die Form ist ein dreitägiges Seminar, bei dem es um die Gestaltung beruflicher Übergänge geht. Parallel wird der mit einem Workshop gestartete individuelle Veränderungsprozess einer beruflichen Neuorientierung innerhalb oder außerhalb des Unternehmens durch Einzelcoaching begleitet.
- In einem anderen Projekt geht es um Entwicklung, Dynamiken und Steuerung in „Teams“. Erstes Ergebnis ist ein Angebot für Teamberatung und Teamentwicklung zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit. Dieses Angebot wird stark nachgefragt.

- Oder: Die Führungskräfte der Personalabteilung treffen sich regelmäßig mit einem externen Berater (Coach), um ihre Beziehungsdynamiken im Hinblick auf die Verbesserung der Arbeitsfähigkeit der Abteilung zu bearbeiten.
- Viele Führungskräfte bis hin zu Vorstandsmitgliedern fragen externe Coaches an.
- Das gesamte Seminarangebot wird evaluiert und im Sinne erfahrungsorientierter, unmittelbar an die Organisationswirklichkeiten anschlussfähiger didaktischer Settings optimiert (soziale Planspiel, gruppendynamische Trainings, beratungsorientierte Settings).
- Es werden auch neue Formen des „Lernens“ – z.B. im Sinne der Selbstirritation - ausprobiert: in einem Projekt wird versucht, über einen elektronisch zugänglich gemachten themenbezogenen Fragenkatalog (der mit zirkulären, irritierenden Fragen operiert) bei Führungskräften Irritationen zu erzeugen, die zu selbstorganisierten Veränderungen ihrer Personalentwicklungsaktivitäten anregen sollen.
- Es werden Projekte des Wissens- und Kompetenzmanagements gestartet und mit Projekten der Zentrale und anderer Bereiche vernetzt.
- Die Aktivitäten werden zentral und dezentral personell mit professioneller Kompetenz in der Organisationsstruktur abgesichert.<sup>169</sup>

„Lernen“ kann für den umfassenden Modernisierungsprozess dieses „Kulturwandels“ als zentrales Kommunikationsmedium beobachtet werden. Insofern beginnt dieses Unternehmen zu lernen - die Einredung lebt. Dies Beispiel zeigt auch, dass Lernen hier nicht trivialisiert wird. Dabei werden die Lernformen didaktisch anspruchsvoll und komplexer, bekommen immer häufiger Beratungscharakter und sind jeweils eng mit dem betroffenen System gekoppelt.

„Lernen“ wird in Konzepten lernender Systeme, wie auch für die Gesellschaft, das universelle Veränderungsmodell. Denn Lernen versorgt das System mit interner Unruhe und mit der für sein Kontinuieren notwendigen Irritation. Dies erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten des Systems. *Es besitzt durch Lernen das auch im Inneren, was zu seiner Umwelt gehört.* Dies erscheint attraktiv für Organisationen. Und weil sie darauf reflektieren, wollen sie „lernende Organisationen“ werden. Wo haben sie das gelernt?

---

<sup>169</sup> Einen Überblick über Instrumente des organisationalen Lernens – hier übrigens wie in diesem Text verschränkt mit dem Thema Wissensmanagement – findet sich im Beitrag von Pawlowsky und Reinhard (2002).

**Interviewauszug**

mit dem Beauftragten für Kompetenzmanagement in einem Großunternehmen zum Thema „Lernende Organisation“.

„Wir haben sicher keine lernende Organisation. Also wenn ich mir die vorstellen würde, was da alles bei uns noch fehlt dazu. Wir behaupten es zwar, wir haben eine lernende Organisation, das liegt an einem Missverständnis. Wir glauben, wenn man viel lernt, wenn man viel Kurse macht, hat man eine lernende Organisation. Ich verstehe aber darunter, (...) dass die Prozesse Lernprozesse sind. Ja, dass ich also im Prinzip ein Verhalten kein zweites mal durchlaufe in der gleichen Form, sondern aus jedem Prozessdurchlauf bereits lerne und den Prozess verändere, also die Ausgangsbedingung hinterfrage und nicht mit gegebenen, gottgegebenen Ausgangsbedingung nur die Handlungen hinterfrage.“

Bei soviel Ordnung, bleibt nur noch die Frage: Wer lernt hier eigentlich?

Für eine mögliche Antwort – insbesondere für sogenannte „lernende Organisationen“ - hat Goethe im Faust bereits einen richtungsweisenden Hinweis gegeben: „Jeder lernt nur, was er lernen kann.“



## 2.4. Die neue Einredung: Wissensmanagement<sup>170</sup>

### Struktur

#### 2.4.1. Wissen

Wissensarbeit - Wissensgesellschaft

Das Problem des Wissens

Einheit und Wahrheit des Wissens

Vom Sinn des Wissens

Implizites und explizites Wissen

Wissensarten

Wissen und Nichtwissen

Mehr Wissen - Lernen - Wissen

#### 2.4.2. Wissensmanagement

#### 2.4.3. Wissensmanagement-Ansätze

#### 2.4.4. Schwierigkeiten des Wissensmanagements

Erste Schwierigkeit: Für Personen ist Wissen Macht.

Zweite Schwierigkeit: Organisationen wehren sich gegen Veränderung

Dritte Schwierigkeit: Explizites Wissen wehrt sich gegen neues Wissen

Vierte Schwierigkeit: Wissensorganisation

Fünfte Schwierigkeit: Die Grenzen des Wissens

#### 2.4.5. Orientierungen und Möglichkeiten für ein systemisches Wissensmanagement auf verschiedenen Ebenen

Erste Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der personalen Systeme

Zweite Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der sozialen Kommunikationssysteme

Dritte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Organisation

Vierte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Kultur

Fünfte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Technologie, der Infrastruktur, der Steuerungsstrategien und Methoden

#### 2.4.6. Die andere Seite: Skepsis

Wissensmanagement als radikale Monetarisierung des Wissens

Wissen wird entsubjektiviert

Die Entpädagogisierung des Wissens

Wissen ohne Kriterien für Wissen?

---

<sup>170</sup> Dieses Kapitel stellt eine Weiterentwicklung des Textes „Wer will was wissen? Wissensmanagement: berufspädagogisch ambitionierte Einblicke in eine neue Einredung.“ Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven“ (Orthey 2002b) dar, der im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist.

---

Angeblich kostet die Vernachlässigung des Wissensmanagements im Jahre 2003 eine Firma 5800 Dollar pro Mitarbeiter. So prophezeite es jedenfalls ein Manager eines Softwareherstellers für Wissensmanagementsysteme in der Süddeutschen Zeitung.

Wissen ist heutzutage nicht mehr nur ein pädagogisch bedeutungsvoller Begriff, immer häufiger wird Wissen mit einem *Geldwert* gekoppelt. Deshalb muss der „Erfolgsfaktor Wissen“ (vgl. Wiesenbauer 2001) erschlossen werden, das Know-how der Mitarbeiter muss wirksam genutzt werden. Also muss – und so die Annahme: kann – das Wissen gemangelt werden! Deshalb wurde das Wissensmanagement erfunden.

Seither: Wissensmanagement überall. Kaum ein größerer Betrieb, der nicht die Attraktivität des Begriffes entdeckt hätte und nun versucht, den Neuwert des Wortes in – zunächst semantischen und später, so die Hoffnung auch ökonomischen – Mehrwert umzumünzen. Tagungen, Kongresse unterschiedlicher Disziplinen, Wissens-Netzwerke zum Thema Wissensmanagement, ungezählte Publikationen und Websites, Konzepte und Kritiken häufig mit verdünnter Sinnssubstanz – all dies verkündet uns eine beginnende Erfolgsstory. Zumindest sprachlich ist dies eindeutig. Kein Wunder, denn nicht nur Gegenwartsdiagnosen, sondern auch Alltagserfahrungen zeigen uns Angehörigen einer sogenannten „Wissensgesellschaft“ oft leidvoll, dass uns das Wissen bis zum Halse steht. Und damit uns nicht der Kragen platzt, weil wir nicht wissen, was wir angesichts der Eskalation des Wissens wissen müssen, sind wir dankbar dafür, dass uns das Wissensmanagement Erlösung verspricht. Individuen, Organisationen und auch die politischen Steuerungssysteme setzen große Hoffnung in das Wissensmanagement – und nicht zuletzt auch all jene, die sich in der Erwachsenenbildungsszene als „Jongleure der Wissensgesellschaft“ tummeln (Nittel/Völzke 2002). Erhofft wird vom Wissensmanagement, dass Individuen, Organisationen und soziale Systeme angemessen für die Risiken und Chancen der heraufziehenden Wissensgesellschaft ausgestattet sind.

Diese Situation ist Anlass und Grund genug, einen differenzierten Blick auf diese neue Einredung zu werfen. Deshalb geht es in diesem Textteil um eine problemorientierte und konzeptionelle Ausleuchtung dieses momentan kursierenden Sprachspiels und um das Anreißer von *Orientierungen eines systemischen Wissensmanagements*. Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen dabei die Betriebe als „soziale Systeme“ – nicht gemeint ist in dem hier angelegten Verständnis persönliches Wissensmanagement. Dieser Aspekt des Themas wird nur gestreift.

---

„Wissensmanagement“ ist in dem Modell für „lernende Systeme“, das dieser Arbeit zu Grunde liegt<sup>171</sup>, als Steuerungsstrategie für das betriebliche Gesamtsystem auf der Makroebene verortet, operativ konzeptionell hat es seinen Schwerpunkt auf der Mesoebene, es gibt aber auch Implikationen auf der unmittelbaren Interventionsebene, der Mikroebene. Bedacht werden müssen alle drei Systemarten – insbesondere in ihren systemischen Verschränkungen.

Ausgehend von Klärungen zum *Begriff des „Wissens“* (2.4.1.) wird im Anschluss die Frage angegangen, was sich hinter „Wissensmanagement“ im Hinblick auf eine Idee „lernender Systeme“ verbergen könnte (2.4.2.). Nach einem Seiten-Blick auf *Wissensmanagement-Ansätze* (2.4.3.) werden *Schwierigkeiten des Wissensmanagements* (2.4.4.) dargestellt und anschließend werden *Orientierungen und Möglichkeiten für ein systemisches Wissensmanagements* auf verschiedenen Ebenen entwickelt (2.4.5.). Was zum Schluss bleibt, ist ein zuspitzender Blick auf die „andere Seite“. *Skepsis* (2.4.6.)

#### **2.4.1. Wissen**

Um zu einem fundierten *Begriff des Wissens* zu gelangen, wird zunächst anhand von acht Aspekten das *Problem des Wissens* skizziert. Damit werden *Unterscheidungen zum hier zugrundegelegten Wissensbegriff* dargestellt. Zugleich wird er im Kontext seiner aktuellen sprachlichen „Karriere“ problematisiert. Denn nur auf einer soliden und zugleich skeptischen begrifflichen Basis lässt sich sinnvoll und erfolgversprechend über Wissensmanagement - wie auch über Wissensarbeit - nachdenken.

#### **Wissensarbeit - Wissensgesellschaft**

„Wissensmanagement“ ist im Gefolge vieler Sprachspiele um das Lernen (vgl. Geißler/Orthey 1998) in den vergangenen Jahren zu einem schillernden Begriff auf dem semantischen Schlachtfeld der Wort- und Sprachspieldesperados in den Unternehmen und in ihrem wissenschaftlichen und alltäglichen Umfeld geworden. Manche halten daher den Begriff für einen der vielen schnelllebigen Ersatz- und Nachfolgebegriffe der „Lernenden Organisation“ und entwerten ihn damit wie vieles andere, was im sprachlich neuen Gewand dahergeredet wird, zu früh. Im Wissen um die Verfallszeiten der immer neuen semantischen Akrobatik geht so leider auch vieles, was konzeptionell und praktisch wertvoll und interessant ist, verloren.

---

<sup>171</sup> Vgl. die Einleitung und die weiterentwickelte Form des Modells im Kapitel „von lernenden Systemen“ (2.3.) sowie im Abschnitt 3.1.1. „Auf dem Weg zu lernenden Systemen: Begriffe und Grundlagen“.

Es wird - das ist ein Risiko von hohen Reflexionspotentialen der vielen Beobachter zweiter Ordnung - die allgemein zu erkennende Dynamik immer rascher immer neuer Managementeinredungen auf *alle* neuen Begriffe projiziert, die auf- und abtauchen. Das fördert diese Dynamik und forciert leider auch den Trend, dass vieles klischeehaft verkürzt wird und eine tatsächliche Auseinandersetzung nicht mehr stattfindet. Hier verbirgt sich eine - in den dynamisierten Unternehmen häufig zu beobachtende - subtile Abwehrstrategie dem Neuen gegenüber, das dann auch schnell, aber oberflächlich besetzt wird, nur um dann auch schnell und unauffällig wieder aufgegeben werden zu können.

Dies erscheint im Falle des „Wissensmanagements“ leichtsinnig. Denn hinter diesem Begriff, der ja mit den vielen und massiv vorgetragenen politischen und gesellschaftlichen Sprachspielen über die „Wissensgesellschaft“ einhergeht, verbirgt sich eine Veränderung, die von der Tragweite her ähnlich zu bewerten ist wie die Erfindung der Dampfmaschine. Und die markiert ja immerhin den Übergang zur Technisierung und läutete die Ablösung von der Ganzheitlichkeit der Produktion des Produktes und damit die industrielle Revolution ein. Wenn heute Politiker und Bosse von Wissen als dem „wichtigsten Rohstoff der Zukunft“ reden, dann steht dahinter eine Veränderung der Form der Arbeit, wie ich sie weiter oben in diesem Text (1.1.) bereits kurz als *Wissensarbeit* skizziert hatte. Und diese ist dadurch bezeichnet, dass nun wiederum - wie durch die Dampfmaschinenteknik - eine *Ablösung der Arbeit vom Produkt* stattfindet. Nun macht Wissen Dampf und das Proletariat heißt *Kognitariat*. Das heißt nicht nur, dass es immer mehr nicht produktgebundene Arbeit gibt, also Dienstleistungsarbeit oder Arbeit, die sich auf das Subjektive, das Soziale oder die Organisation bezieht – es hat aber damit etwas zu tun. Heutzutage wird - häufig auch tatsächlich noch tayloristisch arbeitsteilig - das Wissen des Produktes vom Produkt an sich abgetrennt. Aber dieses Wissen des Produktes wird produktentscheidend und bestimmt die Form des Produktes maßgeblich. Das Produkt wird dann (häufig in Billiglohnländern) einfach nur „gefertigt“. Aber die Wissensarbeit für dieses Produkt hat längst vorher stattgefunden und war entscheidend für Idee, Entwicklung, Fertigung, Vermarktung, Vertrieb und Verkauf.

Die sich hier anbahnende *Revolution des Wissens* beginnt damit, dass wir immer mehr Produkten begegnen, in der die Ressource Wissen als Know-how eingebaut ist. Diese Produktpalette reicht von Computersoftware bis zum Soft-Energy-Drink, vom Joggingschuh bis zum Solarenergiesystem. Und dies Wissen wird auch bezahlt, wie Microsoft oder Intel uns bei neuen Produkten immer wieder verdeutlichen. Ist das Wissen nicht mehr up to date, kommt es zum rapiden Preisverfall.

Wir erleben andererseits andere Organisationsformen von Arbeit. Wissensbasierte Arbeit von hochqualifizierten Experten und Beratern wird immer wichtiger, tayloristische organisierte Arbeit wird auf die Reste einfacher Arbeiten reduziert. Und angesichts dieser Veränderungen wird Arbeit auch *um Wissen herum organisiert*, z.B. in Projekten oder in Teams, die im Hinblick auf ein bestimmtes wissensbasiertes Produkt gezielt zusammengestellt werden (bzw. idealer: sich selbst organisieren), um aus dem Wissen der beteiligten Spezialisten und ihrer Teamdynamiken Ressourcen abzuschöpfen. Arbeit entwickelt sich insofern tendenziell zur Wissensarbeit. Dies Wissen ist nicht ein solches, dass wie im traditionellen Handwerk einmal gelernt und dann nur mehr durch Erfahrung ergänzt, weiterentwickelt und verfeinert wurde - ein Modell wie das die sogenannten „Handwerksburschen“, zweifellos die Vorstufe der hochmobilen Global-Players, auf den Wanderungen der „Walz“ nach ihrer Lehre verkörperten. Es ist vielmehr ein Wissen, das insbesondere durch Formen des Lernens permanent revidiert, als verbesserungswürdig angesehen und das nicht als Wahrheit, sondern als eine Ressource angesehen wird (Willke, 1998, S. 4). In diesem Sinne ist Wissen insofern immer ein „Interimswissen“.

Diese „Wissensdynamiken“ können erst angesichts der gleichzeitig gesellschaftlich sich etablierenden Reflexionsperspektive „Wissen“ so entfalten, wie sie sich derzeit entfalten. Sie korrespondieren mit den eingangs zitierten Einredungen in Gesellschaft und Betrieben. Wissensgesellschaft, lernende, intelligente Unternehmen und symbolanalytische Deutungsleistungen von Arbeitern zweiter Ordnung zeigen in der Begriffsbildung an, dass immer stärker auf Wissen reflektiert wird, wenn es um die sinnbestimmte Deutung unserer Wirklichkeitswahrnehmungen geht. „Wissen“ und „Lernen“ als eine Form, Wissen zu generieren und zu verändern, werden für die Selbstbeschreibung von sozialen und organisationalen Systemen zunehmend wichtiger. Wissen hilft viel - so scheint es. Und dies wird dadurch möglich, dass Individuen und soziale Systeme geschichtlich und biographisch verfestigte *Erfahrungen mit Reflexion* haben - eine Entwicklung die sich seit der Aufklärung fortgesetzt hat und die nach emanzipatorischen und revolutionären Anflügen Ausgangs der 60er und Anfangs der 70er Jahre nun in der kultivierten und ökonomisierten Fassung daherkommt. Derart reflexionsgeschult wird auf „Wissen“ reflektiert, weil dies eine Basis der Reflexion ist und zugleich ihr Ergebnis. Die Welt wird im *Brennglas des Wissens* erschlossen, auf der individuellen, der gesellschaftlichen und auch auf der betrieblichen Ebene. Und dabei verändert sich das Wissen, und auch die Zuschreibungen, die es erfährt, ändern sich. Zwar erscheinen die Aneignungsverhältnisse der Wirklichkeit zunehmend pädagogisiert - die Zunahmen von allerlei Lernprozessen kündigt davon - aber die Kategorie Wissen wird

entpädagogisiert kommuniziert und vielmehr zu einem neuen Element in der Gleichung von Zeit und Geld. Das Wissen hat - dies arbeitet Anfang der 80er Jahre der postmoderne Philosoph Jean Francois Lyotard in seiner Schrift „Das postmoderne Wissen“ heraus - in den postindustriellen und postmodernen Gesellschaften „seinen Statut“ gewechselt. „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen „Gebrauchswert“.“ (Lyotard 1993, S. 24)

Und nun kommt es angesichts dieser Entwicklungslinien so weit, dass es darum geht, diese Dynamik zu rationalisieren, d.h. sie produktiv zu machen und via der Kategorie „Wissen“ auch *steuernd* in soziale und organisationale Systeme zu intervenieren. Und an dieser Stelle beginnen wir - und die Unternehmen auch - sich mit *Wissensmanagement* zu beschäftigen.

### **Das Problem des Wissens**

Das *Problem des Wissens* scheint sich zunächst quantitativ zu stellen. Im Vorwort zur 11. Auflage der *Encyclopaedia Britannica* heißt es: „Die ersten Auflagen der Enzyklopädie (1745-1785) waren ... wie alle ihre Vorgängerinnen ... von ein oder zwei Gelehrten zusammengestellt worden, die noch imstande waren, das gesamte menschliche Wissen zu überschauen. Bei der dritten Auflage (1788) dagegen wurde erstmals der Plan gefasst, Spezialisten hinzuzuziehen.“ Damals brach die Einheit des Wissens auseinander. An der Ausgabe von 1967 wirkten bereits 10000 anerkannte Experten mit. (Bell 1975, S. 179/180) Es folgen Wachstumsstrukturen des Wissens, z.B. durch Verkürzung der Verdopplungsintervalle und durch Differenzierung des Wissens in unterschiedliche Sparten und Klassifizierungen von Spezialgebieten. Die quantitative Erweiterung des verfügbaren und zugänglichen Wissens hat nun durch die großen Datennetze eine neue Dimension gewonnen. Die *Globalisierung und Internationalisierung des Wissens* in den weltumfassenden Datennetzen und die damit verbundenen Verbreitungs- und Zugriffsmöglichkeiten des Wissens lassen keine genaue Quantifizierbarkeit des Wissens mehr zu. Vielmehr vermitteln sie die Unbegrenztheit, die Gleichzeitigkeit und vor allem die Attraktivität der Zugriffsmöglichkeit zur Unbegrenztheit des Wissens. Genaugenommen handelt es sich bei dem, was wir hier noch recht unspezifiziert als „Wissen“ etikettieren, zunächst um „Daten“, die mit digitalen Signalen codiert sind. Diesen werden via einer ersten Relevanzprüfung zu relevanten „Informationen“ *für ein bestimmtes System*. Anschließend werden die „Informationen“ einer zweiten Relevanzprüfung auf Anschlussfähigkeit zu bestehenden personalen oder kollektiven Wissensbeständen

unterzogen.<sup>172</sup> Erst danach werden sie durch Aufnahme in und durch Anbindung an ein Wissenssystem zu „Wissen“. Sie werden in gespeicherte, überlebens- und reproduktionsnotwendige Erfahrungskontexte integriert und dort als Wissen konserviert (Willke 1998, S.7-13).

### **Einheit und Wahrheit des Wissens**

Die Einheit des Wissens ist damit eine bisweilen gut gepflegt Illusion. Ebenso die Wahrheit. Dies ist offensichtlich für alle Internet-User. Denn das Netz macht es uns deutlich: „Ist es wahr, dass Adolf Hitler nur ein Ei hatte?“ Zu dieser wichtigen Frage finden wir laut der Recherche des Magazins der Süddeutschen Zeitung vom 30.07.1999 recht widersprüchliche Informationen. Ob die zu „Wissen“ werden, das hängt ab von der Anschlussfähigkeit der dort vorhandenen „Information“ an die Erfahrungskontexte der User, nicht von der „Wahrheit“. Denn, so die Süddeutsche Zeitung überraschend deutlich: „Jeder Depp kann im Netz anonym „Nachrichten“ senden.“ Wer sich nicht mit der Schlussfolgerung des zitierten Artikels abfinden will, dass die Informationsgesellschaft nur ein Gag von Bill Gates war, der muss sich mit der konstruktivistischen Einsicht abfinden, dass Wahrheit und Wissen relative und beobachterabhängige *Konstruktionen* sind. „Wissen“ ist damit „nur“ ein *beobachterabhängiges Konstrukt*, eine bestimmte Sinn-Zuschreibung an Informationen, die aus einer unüberschaubaren Datenflut generiert wurden. „Wissen“ ist also eine *hochselektive Vorstellung* einer entgrenzt gewordenen Welt. Dies macht ja auch die Attraktivität von Wissensarbeit und Wissensmanagement aus. Via Wissen wird die Welt *selektiv*, sie wird - als Welt des Wissens - überschaubar und in einer organisationalen Perspektive soll sie derart selektiert auch erfassbar und steuerbar werden. Die öffentliche Zugänglichkeit des Wissens, „der freie Zugang zu den Speichern und Datenbanken“, die Lyotard (1993, S. 192) als Voraussetzung dafür gefordert hat, dass die Sprachspiele „dann im betrachteten Moment Spiele mit vollständiger Information sein“ würden, ist damit weitgehend realisiert - weit über 50 Millionen Internet-Benutzer lassen grüßen und spielen das Informationsspiel. Diesem Spiel muss sich das Denken und Handeln in einer digitalisierten Welt gewachsen zeigen. Denn diese hat sich grundlegend gewandelt. Das Gegenständliche geht zugunsten einer Black-box verloren, die dem Beobachter - heute meist als „User“ zugange - in Form der Benutzeroberfläche entgegentritt. Diese vermittelt den selektiven Zugang zum unüberschaubaren

---

<sup>172</sup> Vgl. zum hier nicht vertieften, nichtsdestoweniger für das Wissensmanagement-Thema höchst „relevante“ Problem der „Relevanz“ eingehend Zirkler (2001, S. 65ff). Relevanzzuschreibungen stellen Selektionsfilter im Hinblick auf Anschluss oder Ausschluss dar. Verkürzt: „Relevant“ erscheint eine Information dann, wenn einerseits die kontextuelle Implikation hoch ist, andererseits der „Aufwand“ für diese Implikation klein ist (ebd., S. 69 mit Bezug auf Sperber/Wilson)

Datenstrom, Suchmaschinen übernehmen erste grobe Relevanzprüfungen. Und dann sind sie da, die vielen Informationen, die auf Anschlussfähigkeitsüberprüfungen und Einordnung in Wissenssysteme und Wissenslandkarten warten. Sie kommen aus dieser attraktiv gemachten Black-box, die unsere Selektionsprobleme beim Erfassen der Welt durch ihre Nicht-Gegenständlichkeit und die Unbegrenztheit ihrer Möglichkeiten beim weitgehenden Fehlen von wirkungsvollen Selektionshilfen massiv vergrößert. (Übrigens ist das Problem des Wissens kein Problem der großen Datennetze, denn es ist gerade mal 1% der Weltbevölkerung im Netz aktiv. Dennoch lässt sich dieses Gegenwartsproblem am Datennetz und seinen Möglichkeiten außerordentlich gut verdeutlichen.)

Management von Wissen wird damit für personale und soziale Systeme zum *Schlüsselproblem der Gegenwart*. Sie alle begegnen der Welt immer häufiger als einer Welt des Wissens und erhoffen sich darüber ihren Zugang zu dieser Welt und sie erhoffen sich letztlich Macht über sie. Insofern ist es heute nicht mehr der Anfang aller Weisheit, zu wissen, nichts zu wissen, sondern es geht vielmehr darum, zu wissen, was man weiß und besonders, was man doch wissen könnte und auf welche Weise dieses Wissen einem zugänglich werden kann. Paradox formuliert: Ich weiß, was ich nicht weiß. Das immerhin ist viel Wissen über das Wissen heute!

Aber Goethe, der im Jahr 1999 als Beleg für ein ausgeprägtes Geschichts- und Literaturwissen notwendigerweise häufig zitiert werden musste, desillusioniert unsere mühsam errichtete Erkenntnis gleich wieder wirkungsvoll - und zugleich anschlussfähig für das hier zu bearbeitende Problem: „Eigentlich weiß man nur, wenn man wenig weiß. Mit dem Wissen wächst der Zweifel.“

### **Vom Sinn des Wissens**

Informationen werden durch Sinn-Zuschreibungen von einem personalen oder sozialen System zu einem für dieses System anschlussfähigen Wissen. „Sinn“ ist damit eine zentrale Kategorie für das Problem des Wissens: Kein Wissen ohne Sinnzuschreibung an eine Information.<sup>173</sup>

Die Globalisierung und Internationalisierung von Informationen, die überall und jederzeit zugänglich sind, führen nun zur Möglichkeit der „Sinn-Importe“, bzw. zum Sinnüberschuß. Sinn ist nicht mehr exklusiv auf einen z.B. nationalen, kulturellen oder betrieblichen Systemkontext festgelegt, er kann - und wird - jederzeit und an jedem Ort auch aus „fremden“

---

<sup>173</sup> Vgl. zur begrifflichen Klärung den „kleinen Exkurs über Sinn“ im Abschnitt über Lernen (2.1.1.).

Kontexten importiert, z.B. aus anderen Kulturen. Das zeigen Managementmethoden wie auch unsere Eßgewohnheiten: Benchmarking in der Sushi-Bar in München!

Durch diese *Entgrenzungen von Sinn* aus relativ abgeschotteten Systemkontexten wird die zugängliche Komplexität höher. Es vermehren sich aber auch die Differenzierungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten zur Beschleunigung der Struktur- und Prozessveränderungen in den Systemen, die sich den anderen Sinn zumuten. Sie können sich jetzt z.B. per Mausklick Möglichkeiten zugänglich machen, die aus anderen, aus „fremden“ Kontexten und Systemen stammen. Das ist der eskalierende *Sinnpluralismus*, der mit dem Verlust des Orientierungswertes traditioneller Sinnstiftungsagenturen wie Religion, Familie, nationaler, kultureller oder betrieblicher Bindungen zugunsten eines starken Individualismus korrespondiert. Die Sinnmonopole wurden gesellschaftlich weitgehend zerschlagen bzw. haben für viele Menschen und soziale Systeme keinen exklusiven Orientierungswert mehr. Aber irgendwoher muss der Sinn im Leben und auch beim Arbeiten kommen. Und „irgendwoher“ kommt er auch. Er wird sehr individualistisch irgendwo entdeckt, gewonnen und entliehen - in dem Wissen der Flüchtigkeit dieser Referenz. Er wird auf Anschlussfähigkeit abgeklopft und zur Grundlage für die Bewertung von Wissen gemacht. Auch diese Tendenz erweitert die Optionen von Wissensarbeit und macht Wissensmanagement nicht gerade einfacher, denn die Referenzen dessen, was für wen Wissen ist, sind uneindeutig und uneinheitlich. Die zentrale Leistung von Wissensmanagement besteht darin, den „neuen Sinn“ anschlussfähig zu machen an die etablierten Sinnbestände im Unternehmen - oder ihn als „Schwach-Sinn“ auszuschließen, und dies zur Selektionsagentur für Wissen zu machen, das expliziert wird.

Um dies steuerbar zu machen, beobachten wir in den Unternehmen die *Konstruktion von Sinn-Inseln*. Diese haben die Funktion, zumindest die *Richtung der Selektivität* zu markieren, die letztlich dazu führt, welches Wissen von der Information zum systemrelevanten Wissen generiert wird und welches nicht. Leitbilder, Visionen und ähnliche semantische Artefakte zeigen uns diese Bemühungen um Sinnstiftung bzw. um die Konstruktion von Relevanzkriterien zur Selektion von Wissen an. Das sind sie, die Sinnkrisenfeuerwehren, die semantische Kompressionen des von ihnen generierten Sinns mit sinnfälligen Slogans auch nach außen kehren in die Welt einer verdünnten Sinndimension: „Wir machen den Weg frei.“ „Wir haben verstanden.“ „Leben Sie, wir kümmern uns um die Details.“ „Der Kunde bestimmt unser Handeln.“ „Durch Lernen werden wir immer besser.“ Das ist nicht nur Wort-Schrott im Fortschritt, sondern diese Sätze sind auch Richtungsmarkierungen zur Sinnselektion für relevantes Wissen – und für Handlungen, die diesem folgen sollen: „Die tun was!“

### **Implizites und explizites Wissen**

Zur weiteren Verdichtung des Problems des Wissen im Hinblick auf unser Problem des Wissensmanagements erscheint ein kurzer Blick auf die *Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen* notwendig (Willke 1998, S. 12/13), die in der aktuellen Diskussion um Wissensmanagement meist einen zentralen Stellenwert hat. Grob gesprochen ist das der Unterschied zwischen meiner Fähigkeit, Skifahren zu können und meinem Expertenwissen über Wissen und Wissensmanagement. Ersteres kann ich - na ja - ohne zu wissen, warum, wie und auf welcher Grundlage. Ich tue es gelegentlich und das reicht mir auch. Ich gebe dieses Wissen - gottlob - auch nicht weiter.<sup>174</sup> Das zweite genannte, mein Expertenwissen, ist hingegen formuliert, notiert und so gespeichert, dass es anderen (z.B. LeserInnen) zugänglich werden kann. Wissensmanagement kümmert sich insofern notwendigerweise um die *Überführung impliziten Wissens zu explizitem Wissen*. Wäre also Skifahren wichtig für das hier erörterte Problem, müsste sich mein Wissensmanagement darum kümmern, dass jetzt ein Kapitel über Skifahren geschrieben würde und dies als mein implizites Wissen expliziert und den LeserInnen zugänglich würde.

Da das aber nur ein Beispiel ist, expliziere ich lieber weiterhin Wissen über ...

### **Wissensarten**

Es gibt viele Unterscheidungen und Systematisierungsversuche von Wissensarten. Da ist von Alltags-, Erfahrungs- oder Körperwissen, von genauem oder ungenauem Wissen, oder wie im vorhergehenden Abschnitt von implizitem und explizitem Wissen die Rede – oder von deklarativem, lexikalischem, enzyklopädischem oder sozialem Wissen. Es wird Orientierungswissen, Handlungswissen und Erklärungswissen unterschieden, und anderenorts wird praktisches (z.B. berufliches, geschäftliches, handwerkliches, politisches), intellektuelles Wissen, Wissen zum Zeitvertreib und zur Zerstreung, geistliches Wissen und Zufallswissen unterschieden (Bell 1975, S. 180/181 mit Bezug auf Machlup). Auch die Unterscheidung von Scheinwissen, kompartimentalisiertem Wissen, unpersönlichem Wissen, vorgetäushtem Wissen, Halbwissen, unzuhandenem Wissen, Anfängerwissen, Zuschauerwissen, Tausendfüßerwissen oder Automatenwissen macht nicht nur neugierig (Neuweg 2002, S. 86ff), sondern gibt auch einen Hinweis darauf, dass vieles, was scheinbar als „Wissen“ daherkommt, einer Überprüfung, die auf Sinnfragen, auf Transfermöglichkeiten oder auf Anwendungsbezüge im Sinne kompetenter Handlungen („Können“) abstellt, nicht immer standhält. Ist das noch Wissen?

---

<sup>174</sup> Nichts desto weniger kann das Problem des impliziten Wissens auch differenzierter – z.B. im Hinblick auf seine unterschiedlichen Formen - ausgeleuchtet werden, vgl. Baumgartner (1993, S. 195ff) bzw. mit Konkretisierungen Götz/Schmid (2004, S. 203f).

Nichtsdestoweniger – oder gerade: deshalb! – können solche Unterscheidungen hilfreich sein, um über Kategorisierungen Ordnungsangebote im Wissensdschungel zu organisieren. Das ist sicher für Wissensmanagement eine zentrale Leistung, denn es gilt Selektionsoberflächen zu strukturieren, damit nicht alle im endlosen Urwald des Wissens mit Macheten rumlaufen müssen und wild um sich metzelnd (d.h. gottlob meist: surfend!) mehr oder weniger zufällig ihr Wissen fällen. Wissen muss unterschieden werden, es muss in Ordnung gebracht und selektiert zugänglich gemacht werden.<sup>175</sup> Und ein erster wichtiger Schritt ist die *Unterscheidung von Wissensarten*, die Wissensmanagement ansteuern soll oder möchte. Das heißt, es muss beispielsweise entschieden werden, ob Wissen zur Zerstreung oder zur Regeneration der ge-burn-outeten, also z.B. Spiele oder Entspannungsübungen, zu den Gegenständen des Wissensmanagements gehören oder nicht. Die Unterscheidung von Wissensarten ist im Hinblick auf eine Wissensmanagementperspektive in Organisationen deshalb wichtig, damit wir wissen, womit wir es überhaupt zu tun bekommen, wenn wir Wissensmanagement angehen wollen.

Ich beschränke mich hier auf Wissensarten im System Betrieb und folge einmal mehr Dirk Baecker (Baecker 1998b, S. 6-9 sowie Baecker 1999, S. 70ff), der *fünf Wissensarten* unterscheidet. Diese Kategorien sind abstrakt und daher jeweils systemspezifisch zu konkretisieren.

1. *Produktwissen* meint Wissen über Produkte, Technologien und Produktionsprozesse, das Organisationsgründer, Mitarbeiter, Kooperationspartner und Kunden der Organisation haben. Diese Wissensart beinhaltet nicht nur Wissen über Produktqualitäten, Produktionsstrukturen und -prozesse oder Technologien, sondern es beinhaltet auch das Wissen darüber, mit diesem Produkt ein Problem adäquat bewältigen zu können, sowie die zentrale unternehmerische Fähigkeit, die Ungewissheit, ob das Produkt zur Lösung eines Problems geeignet ist, so wachzuhalten, dass ein kontinuierlicher Produktabsatz gewährleistet wird.
2. *Gesellschaftliches Wissen* wird meist vorausgesetzt und selten thematisiert und beinhaltet das wichtige Wissen darüber, was eine Organisation ist, wie sie funktioniert, was von ihr zu erwarten ist und unter welchen Umständen sie vom Rest der Gesellschaft akzeptiert

---

<sup>175</sup> Diesen Unterscheidungen vorgelagert ist die Unterscheidung des Wissens von anderen Kategorien, wie z.B. Glaube, Ahnung, Schätzung, Fühlen oder Vermutung. Die Unterscheidung von Wissen macht dabei in Abgrenzung zu den genannten Kategorien eine qualitative Differenz. „Wissen“ setzt aufgrund seines historischen und kulturellen Kontextes Zuschreibung im Sinne höherer „Sicherheit“ frei. Auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Gewusste einer Überprüfung standhält erscheint größer als dies angesichts eines: „ich glaube ..., nehme an ...“ der Fall ist. Vgl. Zirkler (2001, S. 85ff)

wird. Dies Wissen unterscheidet Sportvereine von Familienfesten oder Profitunternehmen. Es wird relevant beim Zugang zur Organisation (z.B. in Arbeitsverträgen oder in der impliziten Kleiderordnung), bei Kontakten mit der Organisation (z.B. als Kunde) oder bei gesellschaftlich relevanten oder politischen Abstimmungen mit der Organisation (z.B. Tarifverträgen, der Besteuerung oder Kartellgesetzen).

3. *Führungswissen* umfasst die ebenfalls selten thematisierten Wissensbestände darüber, wie eine Organisation als Hierarchie zu führen und wie sie arbeitsteilig zu koordinieren ist. Es geht dabei darum, wie Mitarbeiter zur Mitarbeit zu motivieren sind, wie sie zu integrieren und sozial einzubinden sind und wie mit ihren Karriereerwartungen umzugehen ist. Heute geht es dabei auch um Kontextsteuerung, Kontrolle via Selbstkontrolle und die Organisation von Selbstorganisationsprozessen.
4. *Expertenwissen* ist das explizite spezifische Wissen, das in einer Organisation über die relevanten *Umwelten* der Organisation (u.a. auch mit Hilfe externer Berater) entwickelt wird und das für die Organisation bereitgestellt wird, also z.B. Wissen über Produktion und Absatz, über Strategien, Personal und Kontrolle.
5. *Millieuwissen* ist das implizite Wissen darüber, wie der „Laden“ üblicherweise läuft, wie also z.B. mit Innovationen umgegangen wird, wessen Initiativen erfolgreich sind, was wie im Sande verläuft und wer in welcher Weise intrigiert. Millieuwissen beobachtet die Organisation und bildet das Material für die gemeinsame Kultur des Unternehmens.

Diese Wissensarten kann Wissensmanagement ansteuern. Gemeinhin ist die Steuerungsperspektive allerdings auf das Produktwissen fokussiert. Eine erweiterte Perspektive, die Wissensmanagement auch als Möglichkeit sieht, die Reflexionsmöglichkeiten des sozialen Systems - z.B. im Hinblick auf die Forcierung der Selbstbeschreibungsmöglichkeiten eines „lernenden Systems“ - zu erhöhen, wird versuchen, auch die anderen Kategorien anzusteuern, deren Explizierung jedoch teilweise schwierig ist.

### **Wissen und Nichtwissen**

„Jeder kleine Teil der Unwissenheit, den wir geordnet und klassifiziert haben, ist Wissen.“  
(Ambrose Bierce)

Wie schon oben festgestellt wurde, wird Wissen erst durch zwei Relevanzfilter zu Wissen: „Daten“ werden via der Überprüfung auf Systemrelevanz zu „Informationen“ und diese werden durch Einbindungen in überlebens- und reproduktionsnotwendige Erfahrungskontexte zu „Wissen“, auf das das jeweilige Systeme in seinen Operationen zurückgreifen kann und dadurch Reproduktionserfolge erwarten darf (Willke 1998, S. 7-13). Zudem ist dieses Wissen

kontinuierlich zu revidieren, permanent zu verbessern, es ist nicht Wahrheit sondern Ressource. Damit ist Wissen *untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt!* Wissen ist also insofern eine bedeutungsvolle Unterscheidung, deren andere Seite „Nichtwissen“ heißt. Damit wird Wissen zu einer Form mit zwei Seiten. Wissen schließt etwas ein und etwas anderes - Nichtwissen - aus.

Diese *Unterscheidung* „Wissen/Nichtwissen“ wird hier als Codierung für Operationen im Kommunikationsmedium „Bildung“ verstanden (vgl. Orthey 1999, S. 145ff), ähnlich wie Zahlung/Nichtzahlung die Codierung für Wirtschaften oder Recht/Unrecht dies für das Rechtssystem ist. Das heißt, dass „Bildung“ das Medium ist, in dem Wissen in der Unterscheidung zum Nichtwissen Form annimmt. Diese Formgebung wird üblicherweise als *Lernprozess* bezeichnet. In diesem bildet sich Wissen dadurch, dass die Unterscheidung Wissen/Nichtwissen kommunikativ zugrundegelegt wird.<sup>176</sup> Dabei kann jedoch nicht angenommen werden, dass es sich bei Kommunikationen in Lernprozessen nur um solche Kommunikationen handelt, die ausschließlich und exklusiv auf diesen Code „Wissen/Nichtwissen“ beschränkt sind. Wenn sich solche Operationen in den Kommunikationen im Betrieb beobachten lassen, dann werden sie zwar mit „Wissen/Nichtwissen“ codiert, ihre Ereignisse lassen sich jedoch nur sehr vielfältig aus den anderen z.B. wirtschaftlichen, rechtlichen oder mikropolitischen Sprachspielen, Semantiken und Rationalitäten (re-) konstruieren. Das heißt, dass die Codierung „Wissen/Nichtwissen“ nur eine *semantische* Codierung mit wesentlich komplexerem Hintergrund ist. Konkret heißt das, dass es im Einstellungs-Assessment-Center darum geht, vergleichbare Eindrücke über das Wissen der BewerberInnen zu erhalten, aber es geht natürlich *auch* um Geld, um Inklusion oder Exklusion, um Integrationsmöglichkeiten usw. Oder es geht darum, im Rahmen des Wissensmanagements Wissen von hochqualifizierten Mitarbeitern anderen Kontexten zugänglich zu machen, um Ressourcen optimal zu nutzen. Aber dabei geht es natürlich immer auch um Status, Macht, Anerkennung und um Geld. Und sicher ist es auch so, dass in den noch immer stattfindenden vielen betrieblichen Seminaren etwas gelernt wird, aber sie werden auch deshalb besucht oder „beschickt“, weil es um Legitimation, um Gratifikation, um Kompensation oder etwas anderes nicht ursächlich „pädagogisches“ geht. Die Codierung „Wissen/Nichtwissen“ ist daher auch eine Attraktivität im Hinblick auf die *erwünschte Wirkung* so codierter Kommunikationen im System. Sie sind höchst anschlussfähig, d.h. sie genießen - das ist spätestens seit der Aufklärung ein etabliertes

---

<sup>176</sup> Vgl. dazu das Kapitel über „Lernen“ (2.1.).

Muster- eine *hohe Akzeptanz* und sind insofern, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Steuerung attraktiv. Wenn es um Bildung, Lernen oder um Wissen geht, dann ist dies häufig ein nicht mehr hinterfragtes *Erklärungsprinzip*. (Hier schlummert eine ganze Horde blinder Flecke für lernende Organisationen, die Wissensmanagement betreiben, hinter denen sich vieles gut verstecken lässt.)

Es ist deshalb bezüglich dieser Codierung Wissen/Nichtwissen immer auch zu fragen: *was steckt dahinter?* Das beinhaltet die Annahme, dass in diesen Kommunikationen mit der Unterscheidung Wissen/Nichtwissen operiert wird. Die Welt des Betriebs wird durch den Wissensfilter kommuniziert, aber dies ist nur diejenige semantische Ebene, die oberflächlich zum Vorschein kommt und *kommen soll*, weil sie eine entsprechende (erwünschte) Wirkung hinterlässt. In gelingender Distanzierung des („postmodernen“) Beobachters muss aber immer auch nach den *versteckten Codes* gefragt werden (oder im systemtheoretisch geerdeten Jargon: nach der „Referenz“). Diese Fragen sind übrigens (nicht nur supervisorisch interessante) Schlüsselfragen, wenn es darum geht, Formen des Wissensmanagements in „lernenden Systemen“ zu etablieren. Es sind die Fragen danach, was sich hinter diesen Absichten *noch* verbirgt und ggf. versteckt. Wenn beispielsweise Kontrollbedürfnisse bezüglich der Leistung der Mitarbeiter versteckt sind (Wer stellt wie viel Wissen zur Verfügung?), deren Ergebnisse selektionsrelevant werden, um Personalentscheidungen zu treffen oder zu legitimieren, dann ist das eine versteckte Absicht, die zerstörerisch für Wissensmanagement wirken kann. Oder wenn es darum geht, Machtposition via Wissen neu abzusichern, dann ist dies ebenfalls höchst problematisch. „Was ist der Fall? Und was steckt dahinter?“ (Niklas Luhmann 1993b) Dass dies die zentralen Fragen für Gelingen oder Misslingen von Wissensarbeit und Wissensmanagement – aber auch für das restliche Leben - sind, dies kann als ein gut abgesichertes Wissen gelten.

Wissen/Nichtwissen stellt sich nichtsdestoweniger dieser Einwände als Codierung des Kommunikationsmediums „Bildung“ dar, das in personalen und in kollektiven Lernprozessen im Unternehmen Form annimmt. Wenn ich hier von „Bildung“ spreche, dann meine ich nicht mit leicht verschleiertem und verklärtem Blick ein aufklärerisches Ideal von der Bildung des Menschengeschlechtes. Ich verstehe Bildung vielmehr analog der Kommunikationsmedien Macht, Geld, Wahrheit und Recht als ein generalisiertes Modell, um Kommunikationen in einem bestimmten Medium (Bildung) zu zentrieren (vgl. Orthey 1999, S. 145ff). Dieses Kommunikationsmedium wirkt, indem es mit der Codierung Wissen/Nichtwissen operiert, *selektiv*. Wissen bzw. seine andere, seine ausgeschlossene Seite, „Nicht-Wissen“ dient der

*selektiven Aneignung einer immer komplexer wahrgenommenen modernisierten Welt.* Und da diese in den Unternehmen besonders vehement wahrgenommen wird, wird dort auch euphorisch vom Wissensmanagement gesprochen. Das drückt die Hoffnung aus, „wissend“ doch noch durchzublicken und den wahrgenommenen Komplexitätsüberschuss managen, d.h. via steuernder Eingriffe produktiv machen zu können.

Wenn Wissen als eine solche Möglichkeit der selektiven Aneignung der Welt gedacht wird, geht es angesichts der Ausdehnung der Wissensbestände und der Zugangsmöglichkeiten zu ihnen nun darum, diese *Aneignung der Welt zu rationalisieren*. Eine Form der Rationalisierung besteht darin, sich des Kommunikationsmediums Bildung und der Formgebungen der Lernprozesse zu bedienen - und damit Wissen als Thema und als Code zu etablieren und weiter zu verbreiten. Die Aneignung der Welt erfolgt via Bildung über Wissen. Die Aneignungsverhältnisse werden über Lernen geregelt. Lernen ist der Weg dorthin, der Prozess. Das Ergebnis heißt Wissen. Wissen hat insofern eine bestimmte *Funktion* für ein bestimmtes System, die – von den unterschiedlichen Systemtypen abstrahierend – darin besteht, eine *Verortung und damit ein Existieren innerhalb bestimmter Kontexte* zu ermöglichen. Im Hinblick auf diese Funktion wird in Wissensarbeit und Wissensmanagement rationalisierend investiert, um diese Funktion für die Kommunikationen des Betriebs, also für einen bestimmten, kontextuell markierten Systemzweck zu produktivieren.

Wissen ist damit diejenige veränderungsbereite Struktur, die Lernprozesse einerseits in Gang setzen kann und die diese andererseits wiederum hinterlässt. Auf der Basis der Struktur des Wissens werden die Irritationen des Lernens in *erwartungssichere Stabilität* in der Organisation transformiert. Oder simpel: Durch Wissen werden die Zumutungen des Lernens erträglich. Und durch verfestigtes Wissen gewinnt die Organisation ihre Form.

### **Mehr Wissen - Lernen - Wissen**

Wenn Wissen als eine *selektive Vorstellung der Welt erscheint, die als veränderungsbereite Erwartungsstruktur generalisiert wird*, dann ist Nichtwissen auch Teil dieser Struktur und insofern eine spezifische Form von Wissen. Zudem kann diese generalisierte Erwartungsstruktur, diese selektive Vorstellung der Welt durch Lernen verändert werden. Lernen erfordert und braucht eine offene Kombination von festzuhaltendem und zu veränderndem Wissen. Dies bedeutet immer auch, dass bestehendes Wissen verändert, revidiert oder zerstört wird. Und das hat - dies ist eine quasi eingebaute Schwierigkeit des Wissensmanagements - immer auch *Ablösungsprobleme vom ersetzten Wissen* zur Folge. „Auch Erwerb von Wissen, wo vorher nichts war, erfordert deshalb die Umstrukturierung

einer vorhandenen Wissenslage. Man wusste vorher nicht, dass es Avocados gibt. Jetzt ist der Horizont des Essbaren entsprechend erweitert, und man kann lernen, dass es sie sogar bei Karstadt gibt.“ (Luhmann 1993a, S. 447/448) Lernen mit der Folge, altes Wissen durch neues zu ersetzen bedeutet insofern immer auch *Enttäuschung*.

Wissen ist damit Voraussetzung und Regulativ für Lernvorgänge. Wissen bezeichnet eine generalisierte Erwartungsstruktur, die durch Lernen verändert werden kann. Wissen „entsteht“ in der *sinnhaften Deutung von Informationen* und Beobachtungen als „Wissen“ und dessen *Einordnung in den je aktuellen sinnhaft bestimmten Wissensbestand*. Voraussetzung für die Umdeutung zu einem „neuen Wissen“ ist die Anschlussfähigkeit, d.h. die *Integrierbarkeit in den aktuellen sinnbestimmten Wissensbestand* und die Zuschreibung von Neuheit, von Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit. Wenn ich also als Projektleiter lerne, dass sich Gruppen nach anfänglich vorsichtiger Orientierungsphase konfliktär entwickeln, weil es um Differenzierungen der Rollenstruktur als Notwendigkeit zur Entwicklung von Arbeitsfähigkeit geht, kann ich dies - falls es für mich ein neues, mir als Projektleiter sinnvoll und nützlich erscheinendes Wissen ist - in meine Wissenslandkarte „Analyse und Steuerung von Projektgruppen“ integrieren. Ich weiß jetzt, warum formal etablierte Projektgruppen gerade dann zu streiten beginnen, wenn sie eigentlich anfangen sollten, zu arbeiten. Das ist neu für mich, es erscheint mir sinnvoll und nützlich und ich kann jetzt noch versuchen zu lernen, was dies für meine Steuerungsaktivitäten als Leiter in einem Projekt bedeutet. Dann hätte ich im Sinne von Chris Argyris „*aktionsfähiges Wissen*“ (Argyris 1997, S. 12ff) erworben, denn es ist theoretisch begründet, ich habe es überprüft und insofern einen „gültigen Nachweis der Aktionstheorie“, die daraus ableitbare Aktion ist implementiert in meine Projektleiterpraxis und die Effektivität dieser Implementierung wird in meiner Projektleitertätigkeit auf ihre Veränderungswirksamkeit überprüft (ebd.). Ich kann künftig in meinen Aktionen auf dieses fundierte und überprüfte Wissen zurückgreifen.

Wissen ist somit all das, worauf zurückgegriffen werden kann, um neue Anschlussfähigkeiten zu organisieren, also gegenwärtig Vergangenes mit Zukünftigem zu verknüpfen, so dass sich das Neue sinn-voll vom Alten unterscheiden lässt. Wissen kann deshalb als Konstrukt gedacht werden, dessen Funktion darin besteht, für psychische und soziale Systeme eine selektive Vorstellung der Welt zu bezeichnen und vor allem auch: solche Vorstellungen zu *vergleichen*. Wenn Wissen verglichen wird, dann ergeben sich daraus Anschlussoptionen - und zwar nicht nur inhaltliche, sondern auch *zeitliche* und insbesondere *soziale*. Daraus lässt sich eine für Wissensmanagement sehr zentrale Überlegung ableiten. Wissen und Wissensarbeit ist nicht nur inhaltlich eine interessante Steuerungsperspektive, sondern eben auch zeitlich und sozial.

So können Prozesse zeitlich rationalisiert werden, weil sich aufgrund der Zugänglichkeit des Wissens *Systemzeiten* (z.B. der Entwicklung oder der Produktion) verändern. Vor allem aber werden auch *neue soziale Beziehungen* anschlussfähig, indem MitarbeiterInnen kooperieren (oder konkurrieren), die vorher nicht(s) voneinander wussten und die über Wissensmanagement und Wissen in Kontakt gekommen sind. Wissen ist damit auch als *Bestand an (sprachlich codierten) Anschlussoptionen für die Beziehung, den Beziehungsaufbau und die Beziehungsveränderung* von personalen und sozialen Systemen zu sehen. Wissensmanagement wird insbesondere auf diese Funktion Bezug nehmen und versuchen, sie gezielt anzusteuern, um die tägliche Neuerfindung des Rades durch die Initiierung neuer sozialer Kontakte zu verhindern und durch soziale Innovationen auch inhaltliche Innovation und Kreativität zu ermöglichen. Wissensnetzwerke sind nur dann sinnvoll, wenn sie auch sozial wirksam werden.

**Ein weiterer (Lern-) Aspekt:**

„Lernen“ ist auf die Aneignung von Wissen angelegt. Unter den entgrenzten Bedingungen globaler Datenströme und damit korrespondierender Organisationsformen muss aber nun notwendigerweise auch *Meta-Wissen*, also *Selektionswissen zum Umgang mit Wissen* erworben werden, sonst verendet der User verhungert und unproduktiv vor seinem Bildschirm und der Betrieb entgrenzt sich in den Bankrott, weil die WissensmanagerInnen zwar ein eindrucksvolles Wissenssystem im Intranet platziert haben, aber nichts über die Dynamiken und Schwierigkeiten dessen wussten, was sie versuchten zu tun. Gerade weil Wissen einen höheren Stellenwert erhält, ist insbesondere ein *Wissen über Wissen* und den Umgang damit notwendig. WissensmanagerInnen benötigen Meta-Wissen über Wissen, damit sie *reflektiert* mit Wissen umgehen und nicht verliebt in Informationsfluten frei flowtend herumsurfen oder Konservenwissen produzieren.

Das ist einer der Hintergründe, der es *auch* notwendig macht, in den Unternehmen Formen des „Wissensmanagements“ zu etablieren. Denn es geht ja um Rationalisierung des entgrenzt zugänglich gewordenen Wissens, es geht um seine Nutzung als *produktive Ressource* unter Beibehaltung, besser noch: zur Optimierung der Produktivität. Und die zentrale Form der Rationalisierung von Wissen durch den *Aufbau von Selektionswissen* ist Lernen. Auch wenn sich in der Form des Wissensmanagements eine Entkoppelung von Wissen und Lernen andeutet, weil auch vorhandenes Wissen zum Gegenstand des Wissensmanagements wird, erbringt Lernen zur Entwicklung und Aneignung von Selektionswissen wichtige Leistungen. Zudem können auch in einem ausschließlich ressourcenorientiert gedachten Wissensmanagement die Potentiale von Lernprozessen zum Aufbau und zum Erhalt von

Reflexionsstrukturen genutzt werden. Denn ohne *selbstbezügliche Reflexionsstrukturen* kann Wissensmanagement in einem „lernenden System“ nicht produktiviert werden.

#### 2.4.2. Wissensmanagement

Zunächst sind einige Hintergrundüberlegungen notwendig, die sich auf den wichtigen *Zusammenhang von Wissensmanagement und Lernen* beziehen. Die Begrifflichkeiten „lernende Organisation“ oder „Lernunternehmen“ zeigen die Relevanz des Pädagogischen nicht nur in der traditionellen Bedeutung für die „Subjekte“, also die Personen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an, sondern sie beziehen es explizit auf die *Organisation* bzw. auf deren soziale Dimension. Dies signalisiert eine Ablösung des Lernbegriffes vom „Subjekt“, also seine Erweiterung und Kollektivierung. Denn Organisationen müssen anders „lernen“ können als Menschen - sie besitzen kein neurophysiologisches System. Weil Lernen für uns alle - meist schmerzlich - biographisch nachvollziehbar auf personale Bewusstseinsysteme beschränkt wurde, fällt es vielen schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, ein Wissen, das nicht in den Köpfen der Menschen gespeichert ist, sondern dass in den Operationsformen eines sozialen Systems entsteht und organisational konserviert ist. Mit einem subjektbezogenen Lernbegriff könnten Organisationen an sich nicht lernen können.

„Lernen“ ist in der erweiterten Bedeutung, die es bezogen auf soziale Systeme annimmt, zunächst vielmehr eine Veränderungsmetapher, die mit der *Unterscheidung Wissen/Nicht-Wissen operiert*. Damit ist angezeigt, dass die Veränderungsperspektive via Lernen die Rationalisierung des Wissens als eine produktive Ressource ist. Es geht um die „Wissensbasierung der Organisation“ (Willke 1995). Dies Wissen wird angesteuert über die Form des Lernens. Die „Subjekte“ sind nur diejenigen, die Wissen für das System Betrieb verfügbar halten, Wissen also zugänglich machen (weil sie mit dem sozialen System via Kommunikation gekoppelt sind). Die *Zugänglichkeit als Rationalisierungsabsicht* wird (u.a.) über Lernprozesse gewährleistet und dies wird gezielt organisiert. Das Unternehmen „lernt“ also auch insofern, als dass die Zugänglichkeit zum Wissen im ganzheitlichen Zugriff auf die MitarbeiterInnen gut geregelt und organisiert ist. „Organisationen kommen zu ihrem Wissen, indem ein für die Organisation relevantes Wissen von Personen formuliert, aufgeschrieben (oder in einer sonstigen Notation festgehalten) und schließlich dieses symbolisch repräsentierte Wissen in eine Wissensbank eingebracht wird, die in den Routineabläufen der Organisation genutzt wird.“ (Willke 1995, S. 294) Hier wird ein wesentlicher Aspekt deutlich, der mit dem Interesse der Unternehmen an der Subjektivität der MitarbeiterInnen im Zuge

posttayloristischer Arbeitsformen korrespondiert: sie machen dem Betrieb Wissen verfügbar und auf die *Optimierung dieser Verfügbarkeit richtet sich die Rationalisierungsabsicht*.

Es wird insofern auch nicht nur Wissenserwerb und -vermittlung über Lernprozesse geleistet, sondern die Zugänglichkeit des Wissens für den Betrieb und natürlich auch die Folgen des zugänglich gemachten Wissens, also Wissensorganisation, -verteilung und –legitimation, werden über Formen des Lernens angegangen. Das bedeutet nicht die technikzentrierte Schulung für das unternehmensinterne Intranet, für die elektronische Post oder die Nutzung der Informationsbestände der großen Netze, sondern zunächst insbesondere die Sensibilisierung für die Bedeutung des Wissens, seine Notation, Speicherung, Klassifizierung, Zuordnung, Zugänglichkeit und jederzeitige Verfügbarkeit für alle als Voraussetzung der Leistungsfähigkeit des Betriebs. Die Lernperspektive der Betriebe ist insofern keine technologische oder pädagogische, sondern eine kulturelle. Es geht um die Etablierung einer Wissenskultur, deren Prozesse vom „Wissensmanagement“ gesteuert werden (Willke 1995, S. 287ff, Willke 1998).

In den Kommunikationen dieser Lernprozesse wie auch in den Kommunikationen im Betrieb, die sich um das von den personalen Systemen und ihren „Subjekt“-Konstruktionen verfügbar gehaltenes Wissen bilden, entsteht zudem ein *spezifisches kollektives Wissen des sozialen Systems*, des Betriebes, das sich verfestigt und damit identitätsbildend für das System wird. In der Kommunikation wird Wissen über die Organisation, den Betrieb erzeugt, es wird etwas *über das System „gelernt“*, also z.B. wie das Interaktionssystem eines Teams mit Konflikten zurecht kommt oder wie Innovationen intern kommuniziert werden (z.B. als Gerüchte) oder wie das Klima im Unternehmen sich angesichts wachsenden Konkurrenzdruckes verändert (z.B. zentriert es sich auf Verunsicherung und Angst hin).

Diese Lernergebnisse sind immer *etwas anderes* und sie sind *mehr* als die Summe der Lernergebnisse der personalen Systeme. Sie sind nicht ohne diese möglich, aber sie brauchen zusätzlich immer die Kommunikationskontexte des sozialen Systems Betrieb. Dieses Lernen sozialer Systeme - und als solches wird ja hier das Unternehmen verstanden - braucht also immer die Kommunikation, die lernt und die Ergebnisse auch im Hinblick auf zukünftige Situationen konserviert und aktiviert. So nutzt beispielsweise ein Team, das reflexiv gelernt hat, einen Konflikt zu bewältigen angesichts einer neuerlichen Krise das bewährte Konfliktbewältigungsmuster. Und dies geschieht in der Kommunikation und diese Kommunikation entwickelt ein Eigenleben. „Interessant wird organisationales Wissen dadurch, dass es - wie jedes symbolische System - schon bei geringer Eigenkomplexität ein Eigenleben beginnt, indem es in reflexiven Schleifen zum Gegenstand organisationalen

Wissens und anderer Formen des Selbstbezugs der Organisation wird. Eine Organisation weiß also, dass sie etwas weiß, und sie kann auf dieses Wissen reagieren und damit arbeiten. Eine Organisation entwickelt ein Bild von sich selbst, und sie redet mit sich selbst (Weick 1985, S. 195). Damit ist gemeint, dass das Selbstbild, die Identität, die Kultur, ja sogar einzelne Merkmale oder Strategien der Organisation zum Gegenstand organisationspezifischer Kommunikationen werden.“ (Willke 1995, S. 294)

Dieses Wissen und die Lernprozesse in den Kommunikationen der Organisation sind mit den beteiligten personalen Systemen *gekoppelt*. Sie speichern das erzeugte kollektive, systemische Wissen personal und halten es - so die Steuerungsabsicht des Wissensmanagements - der Organisation und ihren Systemen der Wissensspeicherung, -verteilung, und -zugänglichkeit (also z.B. Datenbanken, Kommunikations- und Informationsnetzen) und ihren Kommunikationen verfügbar. Wenn von Lernen in bezug auf Organisationen und Betriebe gesprochen wird, ist dieses organisationspezifische Lernen notwendigerweise mit den beteiligten *personalen Systemen fest gekoppelt*. Dies bedeutet, dass ein spezifisches systemisches und kollektives Wissen entsteht, das sich vom personalen „subjektiven“ Wissen *unterscheidet*, dass aber nur durch in Kommunikationen wirksam werdendes personales „subjektives“ Wissen *über* systemisches kollektives Wissen aktualisierbar wird (und sich dadurch auch schon wieder als sehr eigenständiges kollektives Wissen als solches verändert). Als Bild zur Illustration dieses verschränkten Zusammenhanges eignet sich die fünfköpfige Gruppe von Blinden, die durch Tasten und Berühren einen Elefanten erkennen soll. Jeder berührt den Elefanten an einer anderen Stelle (Stoßzahn, Bein, Rüssel usw.) und durch Kommunikation können die Einzelwahrnehmungen zum Sinnzusammenhang „Elefant“ gedeutet werden. Die Gruppe kann wissen, dass es ein Elefant ist, die einzelnen Beteiligten „wissen“ zunächst nur „Speer“ (für: Stoßzahn), „Baum“ (für: Bein), „Schlange“ (für: Rüssel) usw. Das Wissen „Elefant“ entsteht als kollektives Gruppenwissen, zugänglich jedoch nur über die Beteiligten, aber mehr als das jeweilige Einzelwissen und mehr als die Summe des Einzelwissens (weil nicht alle Körperteile des Elefanten berührt werden). Durch die Kommunikation verändert sich jedoch das Einzelwissen: alle wissen jetzt, dass sie einen Elefanten berühren (und nicht nur z.B. ein Bein). Und es verändert sich auch das kollektive Wissen, weil die Gruppe nun weiß, dass alle wissen, dass sie einen Elefanten berühren bzw. sie weiß, *wie sie ihre Kommunikationen organisieren muss*, damit sie mehr „erkennen“ kann als einzelne erkennen könnten, indem also z.B. gefragt und ausgetauscht wird, was die Gruppenmitglieder spüren und ertastet haben und dies gemeinsam versucht wird zu deuten.<sup>177</sup>

---

<sup>177</sup> Diese indische Geschichte von den Blinden und den Elefanten, die ich hier leicht modifiziert habe, ist als Metapher sehr beliebt und in Versionen zwischen 3 und 6 Blinden zu haben. Bezogen auf die Organisationstheorie sei verwiesen auf eine „Sechser-Version“ bei Gareth Morgan (1997, S. 501f). Unbestätigten, aber glaubwürdigen mündlichen Überlieferungen zufolge hat es indes eine konstruktivistische

Zwischenüberlegungen zum Wissensmanagement dieser Gruppe: Im Hinblick auf *Folgeoperationen* - möglicherweise mit anderen großen Tieren - kann nun einerseits das generierte und explizierte Wissen gespeichert werden, es kann geordnet, visualisiert und selektiert werden, es kann den Gruppenmitgliedern und auch anderen möglichen TeilnehmerInnen dieser Tierberührungsgruppe zugänglich gemacht werden. Andererseits können die TeilnehmerInnen dafür sensibilisiert werden, wie wertvoll es für die Gruppenleistung ist, das personal explizierte Wissen zugänglich zu machen – und dies wird auch dadurch überzeugend, weil auch jede/r einzelne bezüglich der höheren Qualität des eigenen Wissens davon profitiert. Die Gruppe kann ihrerseits auf der Ebene der sozialen Organisation ihrer Kommunikation Strukturen und Prozesse (z.B. des Austausch, der Thematisierung oder der Nachfrage) etablieren, die zukünftig hilfreich sein könnten. Zudem kann auf dieser Ebene das *Muster der Problemlösung* identifiziert und konserviert werden, um es für künftige Problemlösungen als Wissen zu transferieren. Außerdem kann aufgrund der gemachten produktiven Erfahrungen eine Austauschkultur des Wissens gestützt und stabilisiert werden.

Wie das Beispiel deutlich macht, geht es jenseits der Ebene der Infrastruktur und Technologie, der Organisation und Kultur ganz *zentral* darum, Kommunikationen zwischen personalem „subjektiven“ und immer wieder neu entstehendem und sich veränderndem kollektiven systemischen Wissen zu organisieren. Diese Leistung übernehmen u.a. Lernprozesse, indem sie *Anschlussfähigkeiten der unterschiedlichen Wissenskonstrukte herstellen* und damit auch etwas für die Modernisierung des Wissens und sein Reflexivwerden leisten. Personale und kollektive, soziale Lernprozesse, die in einer organisationalen Perspektive angesteuert werden und die auch organisationswirksam werden, konstituieren in einer entsprechenden Lernkultur ein „lernendes System“. „Lernen“ ist in einem solchen System ein entscheidendes Merkmal der Selbstbeschreibung und ein favorisierter Reproduktionsmechanismus. Diese Lernprozesse der Organisation operieren mit der Unterscheidung Wissen/Nichtwissen – und sie sorgen dafür, dass die (vergangenen, aktuellen, zukünftigen und potenziellen) *Wirklichkeiten des Betriebes vom Wissen her (re-) konstruiert* werden können.<sup>178</sup> Insofern hat Wissen eine *adaptive Funktion für die*

---

Wende mit sieben Blinden gegeben: „The seventh knew that elephants cannot be seen at all. These creatures live in human brains as myths with raise and fall ...”

<sup>178</sup> Vgl. zur Begründung des Zusammenhanges von Wissen, Lernen und Wirklichkeit (allerdings bezogen auf lebende Systeme) Zirkler (2001).

*Reproduktionsmöglichkeiten des Betriebs.* Und diese Funktion wird durch betriebliches Wissensmanagement angesteuert und sie soll durch dessen Strukturen, Prozessen und Interventionen produktiviert werden. Dies zeigt, dass eine Idee „lernender Systeme“ *fest gekoppelt* ist mit einem etablierten und funktionierendem Wissensmanagement in der Organisation. Wissensmanagement und Lernprozesse bedingen sich in einer auf die Organisation gerichteten systemischen Perspektive gegenseitig.

**Zwischenlink: Wissensmanagement im Netz!**

Wo kann ich noch etwas über Wissensmanagement lernen?

Diese Frage stellte sich mir eines Abends im Jahre 2000, als sich das Thema um mich herum zu drehen begann. Was tut der postmodern operierende Beobachter heimlich? Er gibt den Begriff „Wissensmanagement“ als Suchbegriff in eine der großen Suchmaschinen im WWW ein (natürlich - was denn sonst!?). Binnen weniger Sekunden hat er die Information, dass es 2998 Websites zu diesem Thema gibt (bei einem weiteren kombinierten Suchvorgang steigt die Zahl dann auf über 5000 an - das Wissen explodiert ... – eine Kotroll-Untersuchung am 27.01.2004 ergab per Google etwa 199.000 „Seiten auf Deutsch“). Per Zufallsauswahl klickte ich einige dieser Informationsmöglichkeiten an. Auffällig, dass die ersten Suchergebnisse fast alle von Unternehmensberatungen stammen, die sich mit diesem Thema offenbar offerieren wollen. Dann kommen die Unis mit etwas mehr Substanz.

Enttäuschend zum Teil die Antworten. Was ist Wissensmanagement? „Wir möchten dies anhand eines Beispiels erklären: In einem Unternehmen weiß die linke Flurseite nicht, womit sich die rechte Flurseite beschäftigt. Das Wissensmanagement setzt hier ein, indem es bisher ungenutztes Potential erschließt und die interne Kommunikation fördert.“ Also: Türen auf, Ihr WissensmanagerInnen!

Oder unter der großen Überschrift: „Das lernende Unternehmen“: „Die Triebfeder des Wissensmanagements. Heute frisst nicht mehr der Große den Kleinen, sondern der Schnelle den Langsamen. Erfolgreiche Unternehmen brauchen mehr Kreativität und Ideen, um auf die immer schneller und unvorhersehbar wandelnden Märkte flexibel reagieren zu können. Dazu ist ein fundamentaler Paradigmenwechsel nötig, in dessen Zentrum das Schaffen und der Transfer von Wissen stehen: (...)“ Undsoweiter.

Aber was soll man andererseits über Wissensmanagement angesichts der semantischen Aufblähungen, die der Begriff schon erlitten hat, noch Gescheites schreiben, um sich zu positionieren? Sicher, die Qualität der Antworten differiert sehr stark. Aber die Zusammenschau erzeugt einen Brei des Alles-oder-Nichts, des „Kann sein, muß aber nicht sein“ zwischen wissenschaftlich fundiertem Konzept und modischem Humbug mit abgelaufenem Verfallsdatum. Einige Anbieter preisen ihr eigenes Wissensmanagement als mustergültige Lösung an, andere geben sich den Forschungsanstrich und führen Befragungen durch („Würden Sie sich bei der Einführung von Wissensmanagement von einer Unternehmensberatung beraten lassen ...?“). Verkauft werden soll letztlich häufig eine neue technologische Lösung.

Die „Ideenfabrik Wissensmanagement“ (<http://mwonline.de/Tipswissensmanagement.htm>) dagegen nimmt der ungeübte Surfer dann doch als ganz originell wahr, zumal hier ein Beitrag zum Austausch von Wissen geleistet wird. Dort finden sich Ideen zum Wissensmanagement, von unternehmensinternen „Gelben Seiten“ für Wissenssuchende und Wissensträgern über „Lernberater aus der Belegschaft“, über „Pixelvisionen“, „Wissensrankings“, „Dark-Rooms“ zur Identifikation der geheimen Regeln des Unternehmens, „Zukunfts-Szenarien“, „Denkräumen“ bis zum „Wissensmanagement in der Mittagspause“. An dieser Stelle bin ich aber schnell weitergeflüchtet, denn eine Befürchtung hat sich bestätigt. Nein, nicht die, dass Wissensmanagement halt doch nur ein Pausenthema ist, das zu mehr nicht taugt als zum Mittagsplausch, sondern die, dass Wissensmanagement ein Thema ist, das gezielt die noch verbliebenen Freiräume besetzt und rationalisiert: „Das Unternehmen sponsert das Sandwich. Die Teilnahme ist freiwillig.“

Guten Appetit!

Uni-Seiten.

Ein knackiges Definitionsangebot (<http://www.dfki.uni-kl.de/km/ziele-wm.htm>):

„Aufgabe des Knowledge Management ist es,

- eine kontinuierliche
- räumlich verteilte
- nicht ausschließlich auf eine Aufgabe fixierte

Verwaltung, d.h.

- Erfassung
- Pflege
- Verfügbarmachung

von unternehmenskritischen

- Wissensbeständen
- Informationen
- Daten

das in unterschiedlicher Struktur, d.h.

- unstrukturiert
- semi-formal
- formal

vorliegt, zu ermöglichen, mit dem Ziel,

- individuelles Wissen dem Unternehmen dauerhaft verfügbar zu machen,
- im Unternehmen vorhandenes Wissen optimal zu nutzen,

um die Wertschöpfung des Unternehmens zu erhöhen.“

Auch in diesem Projekt geht es darum, ein Computersystem zu entwickeln, das als Unternehmensgedächtnis die informationstechnische Grundlage liefert, um vorhandene Informationen *gezielt* abzurufen.

An dieser Stelle – „gezielt“ - schaue ich auf die Uhr. Leicht zerknirscht wünsche ich dem Projekt viel Erfolg und hoffe, in den Genuss seiner Selektionsoberfläche zu kommen, die ich in den vergangenen 45 Minuten schmerzlichst vermisst habe. Wer organisiert den ganzen Informationswust? Ich nicht.

Aber immerhin. Einige Zufallstreffer haben mir Informationen verschafft, aus denen ich neues Wissen generiert habe. Die Beratergruppe Neuwaldegg ist so freundlich und stellt dem Surfer Literaturhinweise zum Thema Wissensmanagement zusammen. Verbindlichen Dank!  
Ein Mensch von der TU München erstellt ein Kompilat aus mehreren Artikeln über Wissensmanagement. Ich frage mich zwar kurz, warum ich meinen Text noch weiterschreiben soll, bin aber tief beeindruckt von der ganzen Arbeit, die hinter diesen Informationen im Netz steckt. Eine Frage lässt mich jedoch nicht los, nachdem ich den wichtigsten Knopf meines Notebooks - den Ausschalter - betätigt habe: Warum stellen so viele Leute ihr Wissen im Internet öffentlich zur Verfügung? Und wie könnte das auch in den Unternehmen funktionieren?

Link zurück.

Wissensmanagement kann auch als ein Produkt der Entgrenzung eindeutiger Rationalitäten und Zuschreibungen verstanden werden, als das Produkt der Auflösung pädagogischer und ökonomischer Rationalitäten. Der Begriff besetzt den Überschneidungsbereich dieser beiden Rationalitäten auch semantisch: der pädagogische Code „Wissen/Nichtwissen“ wird über eine ökonomische Kategorie („Management“), die im Code „Zahlung/Nichtzahlung“ geerdet ist, bestimmt. Letztlich erscheint das Ökonomische dominant: Lernen, das mit der Unterscheidung „Wissen/Nichtwissen“ operiert, ist funktional für Selektionsprozesse zuständig, diese werden via ökonomischer Sinnbestände vorbestimmt. Das heißt, dass Wissen vom exklusiv pädagogischen Anspruch als Lernerfolg entkoppelt (und auch: entlastet!) wird. Es wird vielmehr zu einer Ressource, die zwar mittels im weitesten Sinne „pädagogischer“ Interventionen angesteuert wird, die aber ökonomisch wirkungsvoll wird. Wenn Firmen sich nicht mehr auf Land, Kapital und Arbeit gründen, sondern auf ihre Wissensbasis und ihre Organisation, dann gehen sie davon aus, dass dies ein *marktfähiger Wettbewerbsvorteil* sein könnte. Daraufhin ist Wissensmanagement als Idee grundsätzlich zentriert. Und in diese Idee ist ein *Widerspruch miteingebaut*, nämlich der von pädagogischen und ökonomischen Sinnbeständen. Und dieser Widerspruch muß jeweils wieder neu angegangen werden. Damit ist die *Unruhe in die Idee hineinkonstruiert* und ein Widerspruch eingerichtet, der sie am Leben erhalten kann, weil er kommunikative Anschlüsse auf Dauer stellt, um den Widerspruch zu bearbeiten.

Nun aber endlich: Wie soll hier Wissensmanagement verstanden werden?

Zunächst zeigt sich an Ideen und Konzeptionen des Wissensmanagements die *Suche nach einer neuen Stabilität*, die durch zeitliche, räumliche, produktorientierte oder auch organisationale Referenzbezüge nicht mehr hergestellt werden kann. Wissensmanagement steht für das Bemühen, diese Lücke zu schließen und dem System eine stabile Sinngabungsagentur einzuverleiben, die andererseits eine hohes Maß an Flexibilität und Dynamik angesichts der Umweltturbulenzen ermöglicht und in einer Prozessperspektive diese auch in das System einblendet. Das Bestechende an dieser Agentur ist, dass der Sinn zugleich

mitgeliefert wird, denn er ist - konserviert in den Wissensbeständen - der Gegenstand der Managementinterventionen. Wissensmanagement ist damit die *Sinnbewirtschaftungsagentur des Systems*, die per Selbstorganisationsanteilen die Eigenlogiken des Systems integriert. Sie bewirtschaftet Wissen, das in einer Welt offener Sinnoptionen, aber unübersichtlichen Daten- und Informationsmengen zur *zentralen Ressource der Selbstbeschreibung* avanciert. Die Organisation ist damit weder an zeitliche, noch an räumliche, noch an produktzentrierte oder organisationale Zwänge angekoppelt, sondern an die Generierung, die Speicherung, die Zugänglichkeit und problembezogene Nutzung von Wissen. Sie wird damit *wissensbasiert*, d.h. sie gewinnt ihre Identität durch die Reflexion auf ihr „Wissen in Aktion“ (Argyris 1997). Wissensmanagement meint damit – auf der Makro- und Mesoebene - die *Gesamtheit steuernder Strategien und Interventionen zur Schaffung eines lernenden Systems, die auf „Wissen“ reflektiert sind*. Grundsätzlich ist Wissensmanagement die Bezeichnung für solche Interventionen in soziale und organisationale Systeme, die die *Anschlussfähigkeit von Wissensbeständen* im Blick haben und auf deren *Herstellung, Förderung und Optimierung* zentriert sind. Wissensmanagement ist damit ein *permanenter Prozess*, der bei der *Selektion, der Verarbeitung und Bewertung von Informationen* ansetzt und damit eine *Relevanzprüfung* für die Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Wissensbestände des Systems arrangiert. Wissensmanagement kümmert sich des weiteren darum, auf dieser Grundlage *Wissen zu generieren*. Dies betrifft die *personalen und die sozialen Systeme* im Unternehmen. Dies Wissen ist weiterhin zu *formulieren und zu visualisieren*, es in einem selektiv angelegten System einer *Wissensbank* zu *verknüpfen*, es ist *zugänglich und nutzbar* zu machen. Wissensmanagement steuert zudem die *Ebene der Wissenskultur des Unternehmens* an und geht die Akzeptanzprobleme an. Und schließlich hat Wissensmanagement die *Einblendung von Reflexivität* (also von Lernprozessen zweiter und dritter Ordnung) bezüglich des Wissens, das generiert und zugänglich gemacht wird, im Blick. Und diese Reflexivität ist auch im *Selbstbezug auf das Wissensmanagement* anzuwenden. Zentral erscheint dabei, dass Wissensmanagement immer auch die *Schwierigkeiten des Wissensmanagements (die ja systembedingt und systemrelevant sind)* reflektiert. Letztlich geht es um die Anregung *organisationsrelevanter Veränderungen von Strukturen und Prozessen* im Hinblick auf eine entstehende *Kultur der Wissensarbeit*.

Dann vielleicht - wenn all dies gelänge – erst dann könnte nochmals über den Begriff der „kollektiven Intelligenz“ (Willke 1998, S. 39) nachgedacht werden.

### 2.4.3. Wissensmanagement-Ansätze

Es ist schwierig, angesichts der ausgeprägten Anschlussfähigkeit des Begriffes, der eskalierend und nicht immer reflektiert Verwendung findet, „Ansätze“ zu identifizieren. Wenn der forsche Forscher auf die diesbezügliche Jagd geschickt wird, kehrt er müde und hechelnd zurück und rapportiert enttäuscht, dass Wissensmanagement häufig doch (noch) ein *computerzentriert verwendeter Begriff* ist. Er bezeichnet den Sachverhalt, vorhandenes und meist räumlich und zeitlich dezentralisiertes Wissens in der Organisation zu orten, es zu aktivieren und für alle MitarbeiterInnen in einer Datenbank zugänglich zu machen - mit dem Ziel, die Innovationsfähigkeit des Unternehmens zu verbessern und Wissensverlusten z.B. durch personelle Fluktuation vorzubeugen. Diese Aufgabe wird - wie gesagt - oft technologiezentriert angegangen. Zudem wird Wissensmanagement auch häufig mit den bekannten und etablierten betrieblichen Formen des Lernens verbunden und vermengt. Gelegentlich finden sich Ergänzungen und Erweiterungen im Hinblick auf Telelearning-Angebote bzw. netzgestützte Möglichkeiten, sich an Diskussionsforen oder Ideenpools zu beteiligen. Zudem zeichnet sich der Trend ab, im Wissensmanagement die Grenzen des Unternehmens aufzugeben und das Wissen aus angrenzenden Umweltkontexten, z.B. von Kunden oder Lieferanten mit einzubeziehen. In den sogenannten *Knowledge-Communitys* sollen sich MitarbeiterInnen auch unternehmensübergreifend austauschen und so Netzwerke bilden.

Verschiedene Ansätze betonen dabei in der Organisations- und Managementlehre verschiedene Aspekte. Ich folge dabei hier zunächst der Differenzierung von Petkoff (1998, S. 430f). Ich hätte auch eine andere Systematik wählen können<sup>179</sup> – diese hat indes den Charme, dass sie den Kontext markiert, aus dem uns Wissensmanagement beschert wurde: der Managementlehre. Petkoff unterscheidet zunächst unter der Überschrift „Wissensmanagement als Organisations- und Managementlehre“ drei Ansätze.

1. Der schweizerische Ansatz der St. Galler Schule um Gilbert Probst führt verschiedene Ebenen ein:

- Das *normative Management* (Unternehmensverfassung, Unternehmenspolitik, Unternehmenskultur),
- Das *strategische Management* (Organisationsstrukturen, Programme, Problemverhalten)

---

<sup>179</sup> ... was andere AutorInnen auch – jeweils begründet – getan haben. In ihrer – für den hiesigen Diskussion anschlussfähigen - jüngeren Studie zum Thema „Wissensmanagement in der Weiterbildung“ benennt Lisa Deutschmann (2003) vier „Modelle des Wissensmanagements“. 1. das Konzept von Probst, Raub und Romhard (s.u.), 2. das japanische Modell von Nonaka und Takeuchi (s.u.), 3. den systemischen Ansatz von Wilke (s.u.) und 4. das integrative Modell von Pawlowski.

- Das *operative Management* (Organisatorische Prozesse, Aufträge, Leistungs- und Kooperationsverhalten).

Zudem werden verschiedene Säulen unterschieden:

- Unternehmensverfassung, Organisationsstrukturen, Organisatorische Prozesse
- Unternehmenspolitik, Programme, Aufträge
- Unternehmenskultur, Problemverhalten, Leistungs- und Kooperationsverhalten.

Zudem werden auf der Basis von Wissenszielen und –bewertung in diesem Ansatz Wissensstrukturen, die sich auf die Ebenen und Säulen beziehen, also: Wissensidentifikation, -erwerb, -entwicklung, -verteilung, -nutzung, -bewahrung miteinander gekoppelt (Petkoff 1998, S. 430f).

2. Der japanische Ansatz nach Nonaka und Takeuchi (1997) bezieht sich insbesondere auf die Kategorie des „impliziten Wissens“ (ebd., S. 18ff) und fragt nach der Gestaltung von Transformationsprozessen und nach Organisationsstrukturen, Managementpraktiken und Instrumenten, die diese Transformationsprozesse fördern bzw. erschweren. Auch hier werden vier Säulen

- *Sozialisation*: implizit ? explizit
- *Externalisierung*: implizit ? explizit
- *Vernetzung* (Kombination): explizit ? implizit
- *Internalisierung* (Praxis): explizit ? implizit

und mindestens drei Ebenen unterschieden:

- *top-down*: implizit ? explizit
- *middle-up-down*: implizit ? explizit
- *bottom-up*: implizit ? explizit

Zur Schaffung von Wissen im Unternehmen gibt es bei diesem Ansatz ein fünf-phasiges Spiralmodell: *Wissen austauschen, Konzepte schaffen, Konzepte erklären, einen Archetyp bilden, Wissen übertragen.*

Beiden Ansätzen kreidet Petkoff an, dass sie nur mit „Papier und Bleistift implementierbar“ sind und an eine optimale Nutzung, z.B. über das Internet kaum zu denken sei (Petkoff 1998, S. 431f).

3. Als amerikanischen Ansatz benennt Petkoff (1998, S. 432f) die von Peter Senge (1996) vorgeschlagenen Motive eines lernenden Unternehmens wie u.a. *single-loop-learning* und *double-loop-learning*.

Petkoff sieht diese drei Ansätze als Möglichkeiten der Sensibilisierung für die Bedeutung und der Probleme des Wissensmanagement, er sieht jedoch keinen Beitrag zu einer computerbasierten Lösung.

Das ist bei den „Knowledge Engineering Ansätzen“ anders, denn diese betonen computerbasierte Anwendungen, die Wissen systematisiert für Problemlösungen auf unterschiedlichen Niveaus zugänglich machen. Eine Sensibilisierung für die Probleme des Wissensmanagements fehlt jedoch. Schließlich sind „Geschäftsprozessmodellierung und –optimierungswerkzeuge“ für die Entwicklung von Gestaltungsmodellen in der unternehmerischen Praxis zu nennen, z.B. top-down-Vorgehensmodelle, middle-out-Architekturrahmen für „continuous engineering“ oder bottom-up-Zugriff auf Workflows (Petkoff 1998, S. 433/434).

Diese „Ansätze“ problematisieren das Thema zum Teil sehr differenziert, sprechen grundlegende Fragen an und sensibilisieren Manager und andere Interessierte für das Thema bzw. stellen computerbasierte Lösungen im Sinne von Handwerkszeug für die Handhabung von Wissen bei Problemlösungen und bei Prozessen und Verfahren bereit.

Als „systemischer Ansatz konstruktivistischer Ausrichtung“ wird dem das ACCORD (Architecture for Cognitive & Cooperative Reasoning Devices) Modell (Petkoff 1998) gegenübergestellt, das als systemische Alternative verstanden wird, um Gestaltungsmodelle für Wissensmanagement zu entwerfen, und zwar im Sinne einer nicht mehr computerzentrierten, sondern einer *anwenderorientierten Kommunikationstechnologie*. Der ACCORD-Ansatz versucht die kognitiv-psychologischen, die wissenschaftstheoretisch-epistemologischen und auch die technologisch-implementatorischen Voraussetzungen für Wissensmanagement in einem komplexen Modell zu integrieren – und zwar im Hinblick auf „vernetzte Modelle einer virtuellen Wirklichkeit, die den Anwendern über das Internet zur Verfügung gestellt werden kann“ (Petkoff 1998, S. 434). Damit wird ein umfassender Ansatz begründet, der in nicht-trivialer Weise dem Umstand Rechnung trägt, dass der Informationstechnologie eine „synergetische Schlüsselrolle“ zukommt - und das alles mit Standardsoftwaresystemen.

Weniger zentriert auf den technologischen Aspekt beschäftigt sich Helmut Willke mit dem Thema ebenfalls unter der Überschrift eines „systemisches Wissensmanagements“. Dieses versteht er als „Element eines Zusammenhanges gesellschaftlicher, organisationaler, technologischer und individueller Faktoren“ im Fokus von Wissensgesellschaft,

Wissensarbeit und intelligenten Gütern in einer intelligenten Firma (Willke 1998, S. 6). Daran schließt dieser Text in einer gelegentlich erweiternden und manchmal auch in einer verengenden Sicht an.

Dem pragmatischen Ansatz von Probst/Raub/Romhard (1998), der oben schon einmal kurz klassifiziert wurde, soll abschließend noch ein etwas größerer Raum gegeben werden, weil er solche Konzeptlinien zeigt, die – so die Autoren - aus der Praxis heraus generiert wurden. So werden folgende Anforderungen von Praktikern als zwingend notwendig empfunden

(Probst/Romhardt in <http://sfb346.a8.psychologie.uni-mannheim.de/lehre199899/probst/probst.htm>):

- *Anschlussfähigkeit.* Das heißt, dass eine gemeinsame Sprache geschaffen werden muss und dass die Wissensmanagement-Ideen in bereits bestehende Konzepte wie z.B. Total Quality Management eingeordnet werden können.
- *Problemorientierung.* Dies bedeutet, dass Wissensmanagement bei konkreten Problemen Lösungsbeiträge leisten können muss und nicht auf einer eher abstrakten bzw. proklamatischen Metaebene verharren darf.
- *Verständlichkeit.* Es müssen in der Organisation verständliche Unterscheidungen, Begrifflichkeiten und Ideen ausgewählt und verwendet werden (was beispielsweise in vielen Organisationen für das oben kurz skizzierte ACCORD-Modell problematisch werden dürfte).
- *Handlungsorientierung.* Analysen im Bereich des Wissensmanagements müssen dazu führen, dass der Einsatz von Managementinstrumenten in ihrer Wirkung auf die organisationale Wissensbasis beurteilt wird und dies zu Entscheidungen und zu Handlungen führt.
- *Instrumentenbereitstellung.* Es sollen erprobte, ausgereifte und zuverlässige Instrumente und Methoden als Werkzeugkasten des Wissensmanagements zur Verfügung gestellt werden.

Vor dem Hintergrund dieser pragmatischen Anforderungen werden als Konzeptualisierungen von Aktivitäten, die unmittelbar wissensbezogen sind, folgende „Bausteine des Wissensmanagements“ identifiziert.

In einem „äußeren Kreislauf“, der den traditionellen Managementprozess abbildet, befinden sich die Bausteine der *Wissensziele* und der *Wissensbewertung*. Damit ist die Bedeutung strategischer Aspekte im Wissensmanagement und die eindeutiger und konkreter Zielsetzungen angezeigt. In einem „inneren Kreislauf“ befinden sich die Elemente *Wissenstransparenz*, *Wissenserwerb*, *Wissensentstehung*, *Wissens(ver)teilung*, *Wissensbewahrung und Wissensnutzung*. Dieses Bausteinsystem strukturiert einerseits den Managementprozess in verschiedene Phasen, es bietet andererseits Ansätze für Interventionen und liefert ein Suchraster für Ursachen von Wissensproblemen. Zudem wird angezeigt, dass die einzelnen Bausteine nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern aufeinander

einwirken. Die Autoren verfolgen mit ihrer baustein- und kreislaufartigen Systematisierung nicht den Anspruch der Theoriebildung, sondern haben vielmehr ein pragmatisches Sprachangebot an die Praxis im Blick. Um dies zu verdeutlichen, sollen einige dieser Sprachangebote von Probst, Raub und Romhardt (1998) konkretisiert und kommentiert werden.

Äußerer Kreislauf:

- Bei *Wissenszielen* handelt es sich auf unterschiedlichen Ebenen (normativ, strategisch und operativ) um *Vorgaben für die Richtung des Wissensmanagements*. Sie legen fest, auf welchen Ebenen welche Fähigkeiten aufgebaut werden sollen. So richten sich normative Wissensziele beispielsweise auf die Etablierung einer Wissenskultur im Unternehmen, strategische Wissensziele definieren organisationales Kernwissen und definieren damit den zukünftigen Kompetenzbedarf eines Unternehmens. Operative Wissensziele sorgen dann für die Umsetzung der normativen und strategischen Vorgaben.
- Die *Wissensbewertung* ist eine der größten Schwierigkeiten des Wissensmanagements. Entsprechend den formulierten Wissenszielen sind *Methoden* zur Messung normativer, strategischer und operativer Wissensziele nötig, z.B. Kulturanalysen (normativ), Wissensbilanzen (strategisch), Erstellen individueller Fähigkeitsprofile (operativ).

Innerer Kreislauf:

- *Wissenstransparenz* kann über die Schaffung interner Wissenslandkarten ermöglicht werden, die den systematischen Zugriff auf die organisationale Wissensbasis unterstützen. Diese Identifikation von intern bzw. extern bereits vorliegendem Wissen ist eine zentrale Leistung, da Intransparenz zu Ineffizienzen, zu uninformierten Entscheidungen und Mehrfacharbeit führt. Diese Transparenz kann durch die Nutzung des Internet oder Intranet zur Speicherung, Visualisierung und Verknüpfung von Wissen in Wissenstopographien u.ä. unterstützt werden. Sie bleibt jedoch immer vom Menschen abhängig, der seine Expertise anderen Organisationsmitgliedern zur Verfügung stellt und mit ihnen darüber in Austausch tritt. Das bedeutet auch, dass sich die Struktur der Intranets und Wissenslandkarten immer an den Bedürfnissen der Wissensnutzer und –anwender orientieren muss und nicht an der Logik der Informatiksysteme.
- Bezüglich des *Wissenserwerbs* können angesichts der Wissensexplosion und der gleichzeitigen Fragmentierung des Wissens mehrere „Beschaffungsformen“ unterschieden werden, die alle dadurch ausgezeichnet sind, dass das notwendige Know-how nicht mehr aus eigener Kraft erworben, sondern auf *verschiedenen Wissensmärkten* generiert wird. So kann *Wissen von anderen Firmen* erworben werden, der *Erwerb von Stakeholderwissen*

wird häufig ein günstiger Weg sein, um an zentrale Ideen und Verbesserungsvorschläge heranzukommen, z.B. durch die Integration von Kunden in Projekte. Auch der *Erwerb von Wissen externer Wissensträger* ist insbesondere unter zeitlichen Aspekten interessant, z.B. durch Headhunderwerbungen oder auch über Formen der Beratung oder durch zeitliche begrenzte Nutzung personeller Ressourcen beispielsweise durch Import von Intelligenz auf Zeit (Zeitarbeitsfirmen). Zudem können im Rahmen des *Erwerbs von Wissensprodukten* Wissenskonserven (Software, Patente, CD-ROMs) angekauft werden. Dabei ist insbesondere die Anschlussfähigkeit an die Wissensbasis der Organisation von großer Bedeutung. Die vorherige Prüfung solcher importierter Produkte ist deshalb eine zentrale Leistung dieser Form des Wissenserwerbs.

- Im Rahmen der *Wissensentwicklung* geht es um die Produktion neuer Fähigkeiten, neuer Produkte, Ideen und besserer Prozesse. Das kann im Rahmen der individuellen Entwicklung von Wissen auf der Basis von Kreativität, der Nutzung chaotischer Komponenten oder besonders ausgeprägter Problemlösefähigkeit erfolgen. Dies kann organisationsintern unterstützt werden, indem z.B. das altherwürdige betriebliche Verbesserungs- und Vorschlagswesen revitalisiert wird. Bei Siemens heißt das seit einiger Zeit „III“: Initiativen, Ideen, Innovationen. Aber es gibt auch kollektive Prozesse der Wissensentwicklung, die gezielt die Potentiale der Kommunikation beispielsweise in Gruppen oder Teams nutzen. Dies benötigt einerseits eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre, andererseits entsprechend abgesicherte Möglichkeiten. Probst und Romhard benennen z.B. die „Einrichtung interner think tanks, Lernarenen, Aufbau interner Kompetenzzentren oder Produktkliniken“. Ein wichtiges Element kollektiver Wissensentwicklung sind *selbstbezügliche Reflexionsschleifen*, indem beispielsweise nach dem Projektabschluss kritische Erfahrungen im Projektverlauf gesammelt werden und künftigen Projektgruppen zugänglich gemacht werden.
- Die *Wissens(ver)teilung* sollte sich an der Leitfrage orientieren: „Wer sollte was in welchem Umfang wissen oder können und wie kann ich die Prozesse der Wissens(ver)teilung erleichtern? Wissens(ver)teilung kann durch technische Infrastrukturen unterstützt werden, die beispielsweise simultanen Wissensaustausch innerhalb der Organisation fördern. Wissens(ver)teilung dient der Multiplikation des Wissens, dem Zugriff auf Erfahrungen und auch dem zeitgleichen Zugriff auf Wissensbestände und deren Transformation.
- Die *Wissensnutzung* ist Ziel und Zweck des Wissensmanagements – und eines seiner zentralen Probleme. Denn mit der erfolgreichen Identifikation und (Ver)Teilung ist noch

lange nicht sichergestellt, dass das so gewonnene Wissen auch genutzt wird. Skeptische Vermeidungshaltungen oder die Beibehaltung bewährter Routinen stehen der Nutzung und dem Nutzen des Wissens entgegen. Durch so oder anders begründete Schwierigkeiten entsteht in der Nutzung der elektronischen Wissensbasis beispielsweise sehr schnell eine „Todesspirale“: das Vertrauen in die Daten nimmt ab, die Nutzung des Systems geht zurück, Investitionen in die Zugriffsfreundlichkeit werden nicht vorgenommen, die Datenqualität wird noch schlechter, das Vertrauen in die Daten sinkt weiter, die Nutzung geht weiter zurück usw.

- Die *Wissensbewahrung* in Form von gezielt konservierten Erfahrungen, Informationen und Dokumenten als ein notwendiger und zentraler Baustein erfolgreichen Wissensmanagements wird häufig durch das unbedachte Zerstören informeller Netzwerke (z.B. durch Organisationsveränderungen) erschwert. Grundsätzlich muss vor der Speicherung eine Selektion des Nicht-Bewahrungswürdigen vom Bewahrungswürdigen erfolgen, das dann angemessen gespeichert und regelmäßig aktualisiert wird. Speicherungen finden auf der individuellen, der kollektiven und der elektronischen Ebene statt. Und dort findet auch das organisationale Vergessen statt: individuell z.B. durch Frühpensionierung, kollektiv z.B. durch das Auflösen eingespielter Teams und elektronisch z.B. durch Datenverluste durch Viren oder Systemabstürze.

Probst und Romhardt kommen angesichts dieser pragmatischen Systematik und offenbar auch pragmatischen Erfahrungen damit zu folgenden drei Schlussfolgerungen in Thesenform:

1. „Wissensmanagement ist hoch politisch und braucht TOP-Management Unterstützung.“
2. „Wissensmanagement muss in der Organisationsstruktur und der Kultur verankert werden.“
3. „Wissensmanagement wird heute hauptsächlich durch die Entwicklung in der Kommunikationstechnologie betrieben.“

(<http://sfb346.a8.psychologie.uni-mannheim.de/lehre199899/probst/probst.htm>)

An diesen durchaus problembewussten pragmatischen Ansatz lassen sich nun gut systematisch einige *Schwierigkeiten des Wissensmanagements* anschließen.

#### 2.4.4. Schwierigkeiten des Wissensmanagements

In diesen „Ansätzen“ unterschiedlicher Niveaus steckt nicht nur viel Wissen, dies Wissen macht vor allem auch viele Schwierigkeiten. Den anfänglichen auch technologisch genährten Euphorien folgen nun Publikationen, die eben diese Schwierigkeiten in den Blick nehmen (Schneider 2001). Das – auch hier - zu tun, dafür gibt es gute Gründe.

Zunächst einmal ist die grundsätzliche Schwierigkeit bereits im Begriff und auch in seinen Zuschreibungen vorkonstruiert. Die Koppelung von Wissen und Management macht diese Schwierigkeit. Denn dadurch operiert Wissensmanagement auf paradox konturiertem Gelände. Es koppelt eine ökonomisch sinn-vorbestimmte Form der Steuerung - das „Management“ - mit einem pädagogischen Code. Das bedeutet eine in die erwartbaren Kommunikationen hineinkonstruierte *Differenz*. Worum geht es tatsächlich? Um Geld oder um Wissen/Kompetenz? Es bedeutet Balancierarbeit und es bedeutet sicher auch eine veränderte Form des Managements, eine Form, die der Nicht-Trivialität ihres Steuerungsmediums „Lernen“ gerecht wird und diese nicht trivialisiert. Letzteres würde zur Vergabe von Chancen führen, neue Wege der (Selbst-) Steuerung für das Management zu erschließen. Das Management des Wissens und der Kompetenzen müsste sich seiner Paradoxie bewußt sein und sich selbst als Teil von Lernprozessen begreifen, es müsste sich den spezifischen machtbezogenen Schwierigkeiten des „Wissens“ stellen und es braucht eine entsprechende Kultur.

Deshalb richtet sich mit der Perspektive *erfolgversprechenden* Wissens- und Kompetenzmanagements der Beobachterblick zunächst auf mögliche Schwierigkeiten. Die Kenntnis dieser Schwierigkeiten stellt *Meta-Wissen für die Wissensmanager* dar.

#### **Erste Schwierigkeit: Für Personen ist Wissen Macht.**

Individuen wissen etwas - implizit oder explizit. Dies „etwas“ ist etwas anderes als das, was eine Gruppe weiß. Es ist etwas individuelles. Das wissen die Individuen. Und diese erwarten auch etwas anderes als die (abstrakte) Organisation. Sie erwarten individuelle Anerkennung. Und sie werden anders enttäuscht und reagieren dann auch in besonderer Art und Weise, wenn sie enttäuscht werden, z.B. gekränkt oder innerlich emigrierend. Das heißt, dass das personale Wissen ein besonders sensibler, aber auch ein besonders wichtiger Bereich ist. Ohne personales Wissen läuft nichts, denn auch die Kommunikation der sozialen Interaktionssysteme im Betrieb ist mit den Personen fest gekoppelt. Und dies macht Wissensmanagement und seinen Erfolg oder Mißerfolg sehr stark abhängig von den Personen. Und das bedeutet *Macht* für die Personen. „Macht“ ist denn auch das zentrale Wort auf der

personalen Ebene - und das zentrale Problem. Denn: *Wissen ist Macht*. Und dies gilt insbesondere für Bedingungen, die für die Individuen insofern bedrohlich sind, als dass ihre traditionellen Sicherheiten wie z.B. die Arbeitsplatzsicherheit in Rutschen geraten sind. Und dies sind die heutigen Bedingungen entgrenzter und entgrenzt operierender Unternehmungen. Die Individuen sind tendenziell verunsichert und dies forciert ihre Bestrebungen, ihre Sicherheiten zu stabilisieren. Und an diesem kritischen Punkt auf der individuellen Ebene versuchen die Unternehmen, Wissensmanagement zu etablieren. Heute. Nicht gestern. Aber heute ist dies schwieriger als gestern. Was tun die Individuen? Sie versuchen ihren Machtstatut via Wissensabgrenzung zu sichern. Weil sie Angst haben und verunsichert und enttäuscht sind. Sie reagieren angstvoll und gekränkt. Und sie werden mit motivierend wirkend wollenden Parolen nicht gerade verschont. Das verschärft die Situation gelegentlich. Das ist das Problem des Wissensmanagements auf der personalen Ebene.

Was Wissensmanagement nicht gebrauchen kann, ist Angst und Rigidität. Diese aber produzieren massiv verunsicherte Systeme als *Abwehrreaktion gegen Veränderungs Zumutungen*. Das bemerken wir an der „Stimmung“ im System, an den Themen, die beim Mittagessen oder in Seminarpausen besprochen werden, aber wir bemerken es auch an den Menschen. In einem Großunternehmen, für das ich als Trainer arbeite, ist - das bestätigen viele KollegInnen - mit den letzten großen Umstrukturierungen das Angstniveau merklich gestiegen. Das wird sichtbar in großer Vorsicht und sehr eingeschränkter Bereitschaft, sich mit Veränderungen zu beschäftigen, geschweige denn, sie selbst handelnd anzugehen. Es wird auch daran sichtbar, dass Kreativität und Spaßniveau der Nachwuchsführungskräfte merklich nachgelassen haben - zugunsten sehr defizitorientierter Interaktionen über „das Unternehmen“ und „das Management“.

An dieser Stelle „Wissensmanagement“ zu erwarten, muss notwendigerweise Illusion bleiben, denn in solch einer Situation gibt kaum jemand sein Wissen, seine Macht - auch nicht gegen Belohnung - bereitwillig preis. Je wichtiger Wissen als Ressource also gemacht wird, desto entscheidender wird es auch zur *Positionierung* innerhalb der Firma. Personen streben nach Stabilität durch Erhaltungsdrang und Absicherung. Wenn sie Wissen haben, werden sie es versuchen zu nutzen. Und sie werden es nicht in einem Anflug von Altruismus zuallererst ins Intranet einstellen. Das hat die Projektgruppe, die sich Mitte der 90-er Jahre in einem großen Elektrokonzern um das Thema kümmerte, allerdings überrascht. Sie hatten doch so eine schöne Abteilung für Wissensmanagement im firmeninternen Netz aufgemacht. Und siehe da, monatelang wurde sie sehr stark frequentiert, was als Erfolg gefeiert wurde. Ein genauerer Befund ergab dann allerdings, dass viele etwas gesucht hatten, aber *niemand* etwas

hineingestellt. Willke (1995, S.313ff) schildert als Fallbeispiel dafür das „Wissensmanagement“ der weltweit operierenden Beratungsfirma McKinsey.: „Das praktisch schwierigste Problem ist, die permanent unter Zeitdruck arbeitenden Projektteams dazu zu bringen, brauchbare Dokumente über ihren Lernprozeß zu verfassen und einzuspeichern.“ (ebd., S. 314) Wissen ist Macht. Das ist ein relevantes - aber meist implizites - Wissen der Personen im System. Und dies Wissen bewahren sie vor der Explizierung, um sich damit vor der Exklusion zu bewahren. Denn die Transparenz des Wissens, die durch Wissensmanagement entsteht, reduziert Vorsprünge von Personen in der Organisation, die mikropolitisch bedeutungsvoll sind. Und dies reduziert die Machtbasis der bisher als ‚gut informiert geltenden Kreise‘. Dagegen wehren sie sich mit aller Macht.<sup>180</sup>

Ich gehe im Anschluss an die Argumentation von Fritz Gairing (1996, S. 229f), der sich auf Mara Selvini-Palazolli bezieht, davon aus, dass Macht *nicht ursächlich bei den Einzelpersonen* liegt, sondern aus den Spielregeln entsteht, die über einen längeren Zeitraum von den Beteiligten im Rahmen der Organisation, ihrer Struktur und Kultur konfiguriert wurden. Das bedeutet für Formen, die die Organisation intervenieren (wie Konzepte des Wissensmanagements, der Organisationsentwicklung oder –beratung), dass sie *eher an den organisationalen und kulturellen Regelstrukturen* ansetzen müssen als am Verhalten von Einzelpersonen, denn dies ist von der Rahmung der Organisation her bestimmt. Will – etwas verkürzt - sagen: wenn Wissen in der Organisation nicht als Macht behandelt wird, dann gibt sie Personen auch keine.

### **Zweite Schwierigkeit: Organisationen wehren sich gegen Veränderung**

Wissen zu generieren - das ist bereits deutlich geworden - bedeutet die Verabschiedung von altem Wissen und damit *Zumutungen* bezüglich der jeweils aktuellen Systemkonstitution. Diese droht sich auf der Ebene des Wissens - und sofern die Organisation „intelligent“ operiert von da an auch an anderen Stellen - zu verändern. Soziale Systeme neigen aber insbesondere in der Form von Organisationen zur *Erhaltung ihres Status*. Sie wollen sich reproduzieren und sie wollen sich nicht verändern. Die Organisationsform konserviert ja

---

<sup>180</sup> Ich weise darauf hin, dass ich den Machtbegriff hier nicht moralisch verwende. „Macht“ ist in den verschränkten Dynamiken von Personen, Interaktion und Organisation in Betrieben (und auch anderswo) eine normale, nicht aus der Welt zu schaffende Dimension. Es geht insofern darum, unter der Annahme, dass es mikropolitisch hinterlegte Ausübungen von Macht in Organisationen gibt, mit der Macht zu arbeiten – und nicht im Hinblick auf deren Eliminierung. Wie anders wäre das möglich als mit Macht? Dies weist auf den Doppelcharakter von Macht hin: einerseits ist sie hinderlich für Wissensmanagement und organisationales Lernen, andererseits ist sie auch deren Instrument. Vgl. dazu eingehend den Beitrag von Erhard Friedberg (2003) zu Mikropolitik und organisationellem Lernen.

bewährte und etablierte Strukturen und Prozesse, um weiter existieren und insbesondere, um weiter *organisieren* zu können. Das ist ihre Funktion. Organisationen stabilisieren und sie wehren sich gegen Destabilisierung. Das ist nicht grundsätzlich unproduktiv, denn der Widerstandsimpuls ist ein Überlebensmechanismus. Und mit diesem muß sich jede Veränderungsintervention, die das System ja mit einer Differenz konfrontiert, notwendigerweise beschäftigen. Nun liegt es daran, Anschlußfähigkeit herzustellen. Wie einfach oder wie schwierig dies ist, das liegt an der Differenzwahrnehmung. Wird die Zumutung des Veränderungsimpulses zu stark, reagiert die Organisation mit Abwehr und wird eher regressiv auf Bestanderhaltung hin operieren. Gelingt es, Anschlußfähigkeit herzustellen, dann kann die Differenz zwischen aktueller Organisationskonstitution und Veränderungsimpuls (z.B. der Etablierung der Form des „Wissensmanagements“) produktiv gemacht werden. Und dies ist eine zentrale Leistung, denn in der Form der Organisation ist ja ein wichtiges Wissen (über Tradition und Biographie, über Routinen, Abläufe, Strukturen und Entscheidungsverfahren) versteckt, auf das Wissensmanagement Bezug nehmen muß. Aber es muß zunächst einmal mit Widerstand rechnen, weil die Organisation zunächst einmal Ablösungsarbeit (von „alten“ Organisationsformen) leisten muß, bevor sie sich im Hinblick auf die Form des Wissensmanagements zentrieren kann. Das heißt, dass Wissensmanagement sich von der organisationsdynamischen Seite mit Widerstand beschäftigen muß, und es bedeutet, dass dies zum Geschäft dazugehört. Es ist quasi eingebaut von der Seite der Funktionslogik der Organisation.

Dies zeigt, dass Wissensmanagement – wie die „lernende Organisation“ auch – die Paradoxie auf Dauer stellt, dass Stabilität und Strukturkonservatismen mit Instabilität und Strukturdekonstruktion konfrontiert werden. Innerhalb dieser paradoxen Differenz oszillieren die Aktivitäten des Wissensmanagements notwendigerweise.<sup>181</sup>

### **Dritte Schwierigkeit: Explizites Wissen wehrt sich gegen neues Wissen**

Erfolgreiches Wissensmanagement produziert ein Problem, das den Erfolg des Wissensmanagements ernstlich gefährdet. Denn Wissensmanagement stellt u.a. ab auf die Explizierung von Wissen. Dieses Wissen hat aber bereits einige Relevanzprüfungen hinter sich und erweist sich deshalb als sehr stabil und als veränderungsresistent. Das bedeutet, dass

---

<sup>181</sup> Vgl. zur personalen Dimension des „Widerstands gegen Veränderungen“ die Konkretisierungen bei Götz/Schmid (2004, S. 179ff) – dort auch Ansatzpunkte zu Gestaltungsüberlegungen: Aktivierung, Information und Integration des intervenierten Systems, Nutzung der Gruppe als wichtigstes Wandelmedium, Stärkung des Wir-Gefühls durch gegenseitige Kooperation, Beachtung des Zyklus von Wandlungsprozessen (Auflockerungsphase – Beruhigungsphase).

sich der Erfolg des Wissensmanagements immer erst in der zweiten Wissensschleife zeigt, also dann, wenn durch Wissensmanagement generiertes Wissen *verabschiedet* und von neuem Wissen *abgelöst* wird. Warum das Wissen sich gegen neues Wissen wehrt, erklärt uns einmal mehr Dirk Baecker: Wissen ist eine Struktur, „mit dessen Hilfe ein soziales System enttäuschungsbereite Erwartungen an seine Umwelt adressiert. Es 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. Darum ist Wissen so anstrengend. Es stellt auf Enttäuschungen ab“ (Baecker 1998b, S. 15).

Wissensmanagement hat sich deshalb notwendigerweise mit *Enttäuschungen* zu beschäftigen, weil immer auch altes Wissen enttäuscht wird. Das bedeutet *Ablösungsarbeit* bei personalen und sozialen Systemen, also bei MitarbeiterInnen und bei Gruppen. Und dies ist ein *emotionales Geschehen* und es ist *nicht* via Benutzungsoberfläche zu steuern. Insofern ist diesbezüglich vom Wissensmanagement inhaltlich *Transferarbeit* zu leisten: Wo wird das veraltete Wissen abgelegt, ohne dass es gänzlich verloren geht? Wie wird es gespeichert? Oder kann es ggf. an anderen Stellen in der Organisation noch eine produktive Ressource werden (z.B. in der Ausbildung oder im Firmenmuseum)?

Auf der Ebene der Arbeitsbeziehungen bedeutet dies häufig *Trennungsarbeit*, weil die Sozialbeziehung, die dies Wissen konserviert hat (z.B. eine Dienststelle oder Abteilung), aufzulösen ist und bei den beteiligten Personen ist *Trauerarbeit* zu leisten, denn sie müssen mit Enttäuschungen zurechtkommen. Diese Leistungen des Wissensmanagements haben vor allem Auswirkungen auf der Zeitachse. Trennungen und Trauer sind schwerlich zu beschleunigen. Werden sie ignoriert, dann wird aber die Enttäuschung in Gruppen und bei den Beteiligten als Wissen konserviert! Und dies ist eine sehr nachhaltige – weil affektive - Konservierung, die sich dann auch noch nachhaltiger gegen die immer neuen Zumutungen des Wissensmanagements zur Wehr setzt.

#### **Vierte Schwierigkeit: Wissensorganisation**

Die Aufbereitung des generierten Wissens im Kontext bestehender Wissensbestände und die Formulierung und Visualisierung beinhalten vielerlei *Selektionsentscheidungen*. Insofern gilt. Wissensmanagement ist - wie das Leben auch - ein Selektionsproblem. Diese Entscheidungen müssen so organisiert werden, dass die Selektivität *anschlußfähig* ist an diejenige Selektivität, die den Wissensträgern oder -suchern eigen ist. Beide Selektivitäten müssen möglichst eng korrespondieren. Die Relevanzzuschreibungen der Personen müssen nah an den in der Organisationsform konservierten Relevanzen liegen und umgekehrt. Sonst wird etwas in dem Mülleimer geworfen, was „eigentlich“

wichtig gewesen wäre und etwas anderes blockiert Speicherplatz und hilft nicht weiter, führt aber zum Verdross. Hier zeigt sich eine wesentliche Schwierigkeit auf der Ebene der Speichersysteme und der Zugänge zu ihnen. Die Kategorisierung der Wissensbank muß so beschaffen sein, dass damit möglichst viele Mitglieder der Organisation möglichst gut zurechtkommen. Wer hier bereits aussteigt, der steigt aus, bevor er oder sie eigentlich einsteigt und dringt gar nicht bis zu dem vor, was sich hinter den ersten „oberflächlichen“ Stichworten verbirgt. Er oder sie bleibt bereits an der Haustür stehen und sie kehren um, weil ihnen die Tür so wenig zusagt, dass sie die Schwelle nicht überschreiten wollen. Oder, weil ihnen das Türschild nicht gefällt. Dies ist auch ein ästhetisches Thema. Wie sieht die Selektionsoberfläche aus, und wie wird sie wahrgenommen?

Und wie geht's dann weiter? Das ist die *Frage nach der Struktur der Wissensbank*. Wie erhalte ich einen Überblick, wie komme ich an Details, dann an Namen, wie zu Querverbindungen zu anschließenden Themen? Diese wenigen Fragen zeigen schon die Schwierigkeit der Wissensorganisation auf dieser Ebene der Wissensbank. Das führt möglicherweise zu einer Faszination, die die fast ausschließliche Beschäftigung mit dem Problem des Wissensmanagements auf dieser Ebene der Speichermedien und ihrer Organisationsform begründet. Und das wird dann wieder zum Problem. Denn es ist offensichtlich, dass *vor* der Organisation des generierten Wissens in einem Speichermedien noch andere organisationsrelevante Leistungen nötig sind. Wie organisiert ein Team, dass wissenszentrierte Kommunikationen der einzelnen ExpertInnen zustande kommen? Wie organisiert ein Team die Schnittstellen nach außen (zu Kunden, Lieferanten, Universitäten, ExpertInnen)? Welche Struktur hat der Weg durch die Relevanzprüfungen, damit das Wissen im Netz - und zwar an der „richtigen“ Stelle - landet? Usw.

Bei der Wissensorganisation geht es damit darum, möglichst viel Unterschiedliches so zu integrieren, dass *Unterschiedlichkeiten möglich und sichtbar* sind, dass also differenzierender Tiefgang zustande kommt, dass dies aber andererseits „oberflächlich“ *möglichst gut organisiert* ist. Und diese Organisationsform muß an schlußfähig an die Kultur der Organisation und an die Mentalitäten der Mitglieder der Organisation ist. Dies zeigt, dass sich das Problem des Wissensmanagements zwar verallgemeinern lässt, es zeigt aber auch, dass „gute“ Ansätze nur *systemspezifische* Ansätze sein können. Denn es muß in die Form der Organisation des Wissens immer auch die Logik des jeweiligen Systems eingeblendet werden und dies muß nochmals mit den Einzellogiken der MitarbeiterInnen positiv korrespondieren. Das erscheint als komplexes Problem, weil viele Unterschiedlichkeiten zu berücksichtigen sind. Immer wenn es darum geht, viel Unterschiedliches zu integrieren und an schlußfähig zu halten, ist die Lösung einfach. Sie heißt - jedenfalls tendenziell - immer: möglichst einfach! Damit die Komplexität auch weiterleben kann. Der Rest ist Selbstorganisation.

### **Fünfte Schwierigkeit: Die Grenzen des Wissens**

Es ist illusionär, davon auszugehen, dass Wissensbestände *vollständig* darzustellen sind. Wissen bleibt im Gegenteil *notwendigerweise immer begrenzt*, weil kein noch so differenziertes Aussage- und Regelsystem dazu in der Lage ist, zu allen Problemen, die innerhalb eines Systems denkbar sind, Lösungen zu entwickeln. Ein enzyklopädisches Denken im Wissensmanagement, das versucht, das Wissen im System Betrieb in seiner Gänze darzustellen, ist deshalb immer zum Scheitern verurteilt. Wissenswert ist zudem auch, dass Widerspruchsfreiheit, das heißt, die „gleichzeitige Unmöglichkeit entgegengesetzter Aussagen, in keinem Denksystem eine endogen nachweisbare Eigenschaft ist“ (Althaus/Wagener 1993, S. 14). Wissen ist damit immer nur ein *Ausschnitt* allen denkbaren, erfaßbaren und managbaren Wissens und es ist *nicht widerspruchsfrei*, sondern durchaus ambivalent, doppelbödig und fragwürdig. Nur eines können wir sicher wissen, nämlich dass unser Wissen unsicher, fehlbar und damit begrenzt ist. Allem Wissensmanagement zum Trotz.

Und was noch zu bedenken ist ...

- dass das Wissen zu etwas führen kann, was man gar *nicht wissen will*, mit dem man aber, wenn man es nun denn mal weiß, weiter zurecht kommen muß,
- dass Wissen immer *Zweifel* erzeugt und dass es Formen geben muß, den Zweifel zu bearbeiten,
- dass Wissensmanagement leicht auch *paradox* wirken kann, indem durch Interventionen, die Wissensmanagement ermöglichen und erleichtern sollen, andere Bereiche des Arbeitens *umgangen und tabuisiert* werden können und letztlich sogar die Absichten des Wissensmanagements unterlaufen werden können.
- Und Rousseau: „Irrtum, meine Herren. Ich lehre meinen Zögling eine sehr langsam und mühsam zu erlangende Kunst, die die eurigen sicherlich nicht beherrschen - die unwissend zu sein; denn das Wissen dessen, der nur das zu wissen glaubt, was er weiß, ist unbedeutend.“ (Rousseau, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1969)

### 2.4.5. Orientierungen und Möglichkeiten für ein systemisches Wissensmanagement auf verschiedenen Ebenen

Grundsätzlich besteht die hier eingenommene Perspektive darin, *Orientierungen für ein systemisches Wissensmanagement* im Rahmen der Idee „lernender Systeme“ anzuzeichnen. Dies erfolgt mit starkem Bezug auf Helmut Willke (1998).

*Grundvoraussetzung* eines erfolgreichen Wissensmanagements ist es, dass dieses Wissensmanagement ein Wissen darüber hat, *wie mit Wissensmanagement umzugehen ist*. Es muß also über *Metawissen* - wie es z.B. hier entwickelt wird - verfügen, und es muß in der Lage sein, *reflexiv* mit dem, was seinen Interventionen im System - als Wissen - folgt, weiterzuarbeiten. Es muß also *stark im Selbstbezug und in der Selbstreflexion sein* und ständig zwei Ebenen aktualisieren können: die *Aktionsebene* und die *Reflexionsebene*, und es muß die *Balance* zwischen diesen Ebenen so herstellen, dass die Wissenssysteme, die es ansteuert, dynamisch bleiben und sich weiter produktiv für die Organisation differenzieren und reproduzieren.

Weiterhin geht es grundsätzlich darum, Wissen zu explizieren, also implizites Wissen zu explizitem zu machen und es damit zugänglich zu machen. Das bedeutet übrigens zuallererst, *vor* dem Wissen anzusetzen, also sich damit zu beschäftigen, welche Daten und Informationen sinnvollerweise zu Wissen „gemacht“ werden können und wie die entsprechenden Relevanzfilter der MitarbeiterInnen und der sozialen Systeme diesbezüglich gestaltet werden können. Wissensmanagement managt also nicht nur Wissen, sondern es kümmert sich zunächst auch um die *Referenzen und Ziele* zur Generierung von neuen Wissensbeständen.

*Ziel* des Wissensmanagements ist es dann, die Anschlussfähigkeit von Wissensbeständen zu fördern, zu organisieren und zu optimieren, sodass daraus „*aktionsfähiges Wissen*“ (Argyris 1997, S. 12ff) entstehen kann. Ein Wissen, das zur Anwendung kommt, um die betriebliche Welt von der Wissensseite „brauchbarer“ zu gestalten, ein Wissen, das den Status quo verändert, das die Anwendung einer Aktionstheorie darstellt, die der Wissensproduktion zu Grund liegt und das theoriegeleitet überprüfbar ist (ebd.). Aktionsfähiges Wissen ist insofern ein Wissen, das in der Lage ist, durch Wendung und Anwendung *betriebliche Wirklichkeiten zu verändern*.

Dies korrespondiert - das ergibt sich auch aus den oben gemachten Vorüberlegungen - eng mit Lernprozessen. *Lernen ist der Prozeß – aktionsfähiges Wissen ist das Ergebnis*. Es geht aber nicht schlicht nur um die Förderung von Lernprozessen, sondern Wissensmanagement müßte – gerade im Kontext „lernender Systeme“ - daraufhin angelegt werden, dass

*Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung, insbesondere reflexive Meta-Lernprozesse* bezüglich des Wissensmanagements ermöglicht werden. Das bedeutet, dass nicht nur ein Problem durch zugängliches Wissen angegangen und gelöst werden kann, sondern dass dies Problem im Hinblick auf die Lösung des Problems reflektiert wird und in einem Folgeschritt dies zur *Veränderung der Muster der Problemlösung* führt bzw. zur Veränderung der Verfahren, wie mit Problemlösungen umgegangen wird. Wichtig für ein Wissensmanagement mit Tiefenwirkung ist die Koppelung mit Lernprozessen zweiter und dritter Ordnung – erst dadurch wird die „Aktionsfähigkeit des Wissens“ über Theorien und über reflexive Überprüfung abgesichert. Diese Lernergebnisse gilt es dann als relevantes Wissen zu erkennen und organisational zu konservieren. Erst wenn dies gelingt, ist eine Idee systemischer Intelligenz anschließbar.

Ich skizziere im Folgenden *fünf Orientierungen* zur Organisation von Wissensarbeit auf verschiedenen Ebenen, die Überschneidungsbereiche aufweisen. Diese Ebenen werden durch systemisches Wissensmanagement gezielt angesteuert – und zwar im Sinne systemischer Interventionen (vgl. Königswieser/Exner 1999). Das sind solche Interventionen, die ausgehend von der Beobachtung der aktuellen Systemkonstitution im Hinblick auf die Aktivierung von Selbststeuerungsaktivitäten hin lanciert werden. Das bedeutet, dass daraufhin interveniert wird, Aktivitäten des Wissensmanagements *zu ermöglichen*, sie also aus der Selbstorganisationsdynamik des Systems heraus *möglichst wahrscheinlich* zu machen. Das heißt, dass am Anfang aller Bemühungen um Wissensmanagement die Auseinandersetzung mit dem systemspezifischen Verständnis der Kultur im Umgang mit Wissen stehen muss. Das macht einen Unterschied zu solchen Strategien, die Wissensmanagement „einführen“ wollen und es zeigt, dass es *nur systemspezifische Strategien des Wissensmanagements* gibt. Deshalb bleibt die folgende Darstellung notwendigerweise eher abstrakt, sie markiert aber die zu intervenierenden Ebenen.

### **Erste Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der personalen Systeme**

Hier geht es darum, die *Akzeptanz für die Bedeutung des Wissens* als produktive Ressource aufzubauen und zu fördern. Vielen MitarbeiterInnen ist es unklar, was sich hinter diesem neuerlichen Modebegriff verbirgt. Häufig werden Zuschreibungen freigesetzt, die den Begriff und die Idee entwerten oder solche, die Klischees aktivieren. Oder aber es werden eher kontrollangstorientierte Assoziationen angeschlossen. Diese Akzeptanzprobleme können über

kollektive Lernprozesse angegangen werden, die über Erfahrung zeigen, wie wichtig es ist, etwas zu wissen und wie problematisch es ist, etwas nicht zu wissen, was man eigentlich wissen könnte. Denn es ist ja auf dieser Ebene das Ziel, das Wissen aller Unternehmensangehörigen durch geeignete Maßnahmen zu aktivieren.

Grundsätzlich müssen den Menschen im Unternehmen viele Optionen zugänglich gemacht werden, um *neugierig* zu werden und um zu lernen, d.h. um *für sich* Wissen auch generieren zu können. Es müssen also *differentielle Anreize zum Lernen* abgesichert werden, z.B. für selbstgesteuerte Lernprozesse im Netz und für kollektive in Gruppen in und jenseits der Arbeit. Und dann muß es eine Nachfolgestruktur geben, um die Lernergebnisse als System-Wissen zu erschließen.

Wichtig erscheint dabei auch, dass die *Zweifel am Wissen* mitkommuniziert werden. Das bedeutet, dass Wissen nicht nur als Ergebniswissen verfügbar gehalten und zugänglich gemacht wird (womöglich noch im Sinne einer Phantasie von sozialer Erwünschtheit und Eitelkeit schöngefärbt), sondern dass auch die wichtigen skeptischen und kritischen Fragen und Themen mit verbreitet werden, dass also *Prozesswissen* zugänglich gehalten wird (und dazu gehören auch die Umwege, Sackgassen und Krisen z.B. in einem Entwicklungsprozess). Wie oben bereits angesprochen, besteht die zentrale Schwierigkeit für die MitarbeiterInnen darin, ihr exklusives Wissen anderen zugänglich zu machen und damit ein Stück Besonderheit und Sicherheit aufzugeben. Wichtig - aber auch mühsam - erscheint es deshalb, die *Abwehrmuster* der MitarbeiterInnen zu identifizieren und zu bearbeiten, so dass für sie die Bedrohung, die sich aus der Aufgabe ihres exklusiven individuellen Wissens ergibt, reduziert wird. Das ist mühevoller und auch zeitlich aufwendige Arbeit mit dem Ziel, die Akzeptanz für diese neue Ressource und ihre gezielte Bewirtschaftung via Wissensmanagement zu erhöhen. Aber ohne diese Anstrengungen auf der personalen Ebene laufen alle anderen Interventionen ins Leere.

Unterstützend kann es im Sinne von Kontextsteuerung sinnvoll sein, ein *Sanktionierungssystem* zu etablieren. Wer viel Wissen zugänglich macht, hat dafür die Sicherheit, dass er oder sie auch Zugang hat zu den Wissensbeständen des Unternehmens. Wer etwas sucht, muß auch etwas mitbringen - so heißt die vereinfachte Formel. Angesichts der subjektiven Disponiertheit, Wissen als Machtfaktor zu sehen, kann ein begleitendes individuelles Sanktionierungssystem sinnvoll sein. Wissen ist Macht, und wer Macht aufgibt und Wissen hergibt, der erhält auch etwas, das ihn dafür absichert - pekunär oder in Form anderer attraktiver Zuwendungen. So wurde in der Vertriebsorganisation der Siemens AG ein Gewinnspiel (Preis: Reise nach New York) veranstaltet, für das man sich nach der

Erstanmeldung registrieren lassen konnte. Damit sollte am Anfang möglichst bald eine „kritische Masse von Benutzern“ für das Wissensmanagementsystem erreicht werden. (<http://www.innovation-aktuell.de/fb0110.htm>, geöffnet am 22.05.2003)

Vor der Entscheidung für ein solches flankierendes „Sanktionierungssystem“ ist insbesondere mit zu bedenken, welche implizite Botschaft (z.B. „Wissen bringt Belohnung“) hiermit vermittelt wird, dass sich diese als „implizites Wissen“ in der Kultur verfestigen kann und möglicherweise zu Erwartungszuschreibungen führt, die auf Steigerung („immer mehr Belohnung für mehr Wissen“) angelegt sind. Kurzum: Wissensmanagement (ausschließlich) mit extrinsischen Modellen etablieren und fördern zu wollen, kann zu kontraindizierten Umschlagprozessen führen, z.B. zu Enttäuschungen darüber, dass „Belohnungen“ ausblieben und in deren Folge mit einem Rückzug des Wissens und schlimmer noch: der Person.

### **Zweite Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der sozialen Kommunikationssysteme**

Wissen wird nicht nur von Personen mittels des Bewusstseinssystems „erzeugt“, sondern auch Gruppen und Teams bzw. selbst die Organisation des Unternehmens können kollektive Wissensbestände generieren, z.B. über Routinen, Entscheidungsverfahren, Abläufe, Kommunikationswege -und formen, Konflikt- und Innovationsverhalten usw. Dies Wissen braucht zwar Personen, es ist aber *mehr* und es ist etwas *anderes* als personenzentriertes Wissen. Dazu war an anderer Stelle in diesem Text beispielhaft eine Gruppe von Menschen bemüht worden, die versuchten einen Elefanten zu identifizieren. Durch Kommunikation ihres Einzelwissens hatten die daran beteiligten blinden Personen nicht nur den Elefanten identifiziert, sondern auch etwas über ein erfolgversprechendes kommunikatives Verfahren gelernt, um neues Wissen zu generieren. Die wichtigste Leistung des Wissensmanagements besteht insofern mit darin, zu ermöglichen, dass Wissen kommuniziert wird. Dadurch wird es einerseits - hoffentlich produktiv - wirksam, andererseits wird es auch mit einem anderen, durch Personen repräsentierten Wissen *konfrontiert*. Dadurch wird das Wissen zugleich erprobt, modifiziert, weiterentwickelt und es wird auch neues Wissen via Kommunikation generiert. Dass dies so „funktioniert“, ist abhängig davon, wie die Kommunikation ausgewertet, also *reflektiert* wird. Die Explizierung des kommunikativ „gehobenen“ Wissens geschieht reflexiv. Es ist damit eine zentrale Leistung des Wissensmanagements, die Reflexionsperspektive „Wissen“ in die Unternehmenskommunikationen einzublenden.

Dies kann unterstützt werden durch *reflexiv zentrierte Instrumente*, wie wir sie derzeit beispielsweise im 360°-Feedback oder in anderen Evaluations- und Rückmeldesystemen zu

erkennen glauben. Und es kann unterstützt werden durch *Angebote*, die reflexiv orientiert sind, z.B. *Coachingangebote*. Es kann auch durch *Moderatoren* unterstützt werden, die solche Interaktionssituationen strukturell und prozesshaft auf Wissen hin fokussieren, steuern und auswerten helfen.

Wesentlich ist es auf dieser Ebene auch, *typische Entscheidungs- oder Innovationssituationen* in den Subsystemen des Betriebes zu identifizieren, diese in Beziehung zu setzen zu den Wissensanforderungen und zur Landkarte des Wissens des Unternehmens. Weiterhin ist es wichtig herauszufinden, welche *Störungen und Hemmungen* es im Unternehmen gibt, die die Kommunikationsprozesse behindern. Diese sollten dann gemeinsam mit den betroffenen Systemstrukturen (Hierarchien, Teams, Projekten) identifiziert und so bearbeitet werden, dass die Widerstände überwunden werden können.

Ein weiteres Thema auf der sozialen Ebene ist es, *Wissenssynthesen* zu initiieren und zu unterstützen. Dies kann erfolgen durch die Förderung von querverlaufenden kommunikativen Strukturen, beispielsweise durch Netzwerke, zielgruppenspezifische Kolloquien oder die Organisation von Austauschforen, z.B. als themenzentrierte Informationsmärkte, Lernarenen, Kompetenzzentren oder thematisch attraktiven Akademieveranstaltungen.

### **Dritte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Organisation**

Auf der Ebene der Organisation gibt es einige Voraussetzungen, um Wissensmanagement etablieren zu können. Gibt es diese nicht, sind sie zunächst zu schaffen, sonst kann ein großer Teil des „Materials“ nicht - oder nur sehr fiktiv - bereitgestellt, selektiert und weiterverarbeitet werden. Das organisationale System muss zunächst über Möglichkeiten verfügen, (selbstbezüglich) *Daten* zu generieren. Es muss dazu über institutionalisierte Formen der Selbstbeobachtung verfügen. Dann benötigt es *Relevanzkriterien*, um in einem Verfahren diese Daten zu selektieren und daraus *systemrelevante Informationen* zu konstruieren. Und letztlich braucht die Organisation Formen, die sie nutzen kann, um einen zusammenhängenden Erfahrungskontext herzustellen und dynamisch zu erhalten, der über das Wissen von Personen und Gruppen hinaus ein spezifisches *organisationales Wissen* erzeugt (Willke 1998, S. 34/35).

Das bedeutet, dass die Organisation des Unternehmens so an die Anforderungen des Wissensmanagements anzupassen ist, dass *lernfreundliche Strukturen und Prozesse* geschaffen werden, die Austausch- und Verknüpfungsleistungen des Wissens ermöglichen und erleichtern. Es bedeutet grundsätzlich, dass das Unternehmen zu *dynamisieren* ist und nur mit dem gerade noch nötigen Maß an Stabilität auszustatten ist. Dadurch, also konkret durch

*wechselnde und gleichzeitig unterschiedliche Strukturen und Arbeitsbeziehungen* entstehen *Lernanlässe*, die innovationsfördernd sind und die zu neuem personalen, kollektiven und organisationalen Wissen beitragen. Auf dieser Ebene wird oft der Fehler begangen, das System bezüglich seiner Differenzverarbeitungspotentiale zu überschätzen. Eine dann eingeschlagene, zu starke Verflüssigung der Strukturen und Prozesse oder eine zu heftige Verkürzung der Veränderungszyklen schlägt schnell ins Gegenteil des Beabsichtigten um. Dann entstehen Enttäuschungen, die in der Regression enden können. Deshalb sind sehr sensible Systemanalysen insbesondere hinsichtlich der Zumutbarkeit von Veränderungen und hinsichtlich der Systemzeiten außerordentlich wichtig, ebenso wie permanente Rückkoppelungsschleifen über die „Verträglichkeit“ solcher Interventionen. Grundsätzlich geht es um *eine Balance von Sicherheit und Unsicherheit als produktives Veränderungsklima* mit der Minimaldosis an Stabilität und Sicherheit.

Andere Beispiele für solche organisationsbezogenen Interventionen sind die im vielen Unternehmen entstehenden *Corporate Universities*. Falls sich dahinter nicht - was gelegentlich der Fall ist - die alte „Personalentwicklung“ oder die „Weiterbildung“ mit modernisiertem begrifflichen Gesicht verbirgt - handelt es sich meist um, zum größten Teil virtuelle, Formen, Lernmöglichkeiten zu organisieren. Eine Corporate University ist ein unternehmensinterner Anbieter von Wissensdienstleistungen, der auch nach außen auftreten kann (z.B. gegenüber Kunden). Es geht darum, Geschäft und Lernen zu verbinden und auf einem Niveau zu institutionalisieren, das schneller und besser zugänglich ist, wie etablierte Formen des Lernens (wie z.B. Lernen in Teams oder in Seminarveranstaltungen). Diese Formen sind jederzeit für alle Mitglieder der Institution zugänglich und sie sind auch von ihnen aktiv - als Wissensarbeiter - mitzugestalten. Corporate Universities können (zum Teil virtuelle) Orte sein, um *schlüsselstrategische Initiativen* möglichst perspektivenreich zu entwickeln und zu beschleunigen, sie ermöglichen *grenzüberschreitende Aktivitäten* (sowohl intern als auch nach extern) und sie bieten sehr geeignete *Plattformen für diskursive Auseinandersetzungen* mit Schlüsselthemen des Geschäftes.

Auch Kompetenzzentren, Lernarenen, Diskussionsforen, Sommer- oder Abendakademien sind organisationsbezogene strukturelle Interventionen, um die Wissensarbeit zu unterstützen. Auf der Makroebene der Organisation muss das Thema Wissensmanagement zudem in der Leitungsstruktur abgesichert werden. Funktional sind zudem folgende Aspekte organisationsintern abzudecken:

1. Es benötigt einerseits an entscheidender Stelle in der Hierarchie eine Position, die für *Steuerung und Entwicklung der Wissensbasis* der Organisation verantwortlich ist (Makroebene).
2. Andererseits braucht es *feldverantwortliche Wissensspezialisten*, die bestimmte Wissens- oder Kompetenzfelder – quasi als „Paten“ – betreuen (Mesoebene, Mikroebene).
3. Zudem sind die notwendigen *Vernetzungsleistungen* zwischen den unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzfeldern strukturell abzusichern (Mesoebene, Mikroebene).
4. Weiterhin ist es notwendig, eine *Supervisionsfunktion* zu institutionalisieren, die einerseits Transparenz über die aktuelle Wissensbasis der Organisation vermittelt, die andererseits aber Problembereiche beobachtet und Schwierigkeiten identifiziert – und dies dem organisationalen Wissen zugänglich macht (Mesoebene, Mikroebene).

#### **Vierte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Kultur**

„Kultur“ bezeichnet einen *gemeinsamen Themenvorrat an Sinn im Unternehmen*, der die Beobachtung einer Innen-Außen-Differenz zuläßt, die Zugehörigkeit zum System definiert und der auf deren innerorganisatorischen Folgen (Kommunikationen) angelegt ist. Die Kultur bestimmt die kognitiven Bereiche der Kulturangehörigen, indem sie *deren mögliche Interaktionsgeschichten definiert*. Kultur hat also über diese Kognitionen etwas mit den personalen Systemen und etwas mit dem sozialen System zu tun.<sup>182</sup>

„Ein Unternehmen (...) muß offensichtlich eine Unmenge von Ereignissen in seiner Umwelt (Personal, Märkte, Technologien, Rechtsregeln, Kreditkonditionen, etc.) beobachten und relevante Differenzen zu vorigen (erinnerten!) Beobachtungen in Informationen für das eigene Operieren transformieren. Gleichzeitig beobachtet das Unternehmen sich selbst als Ganzes und in seinen einzelnen Operationen, um sich kontinuierlich selbst zu reproduzieren - sonst würde es als soziales System aufhören zu existieren. Das System entwickelt ein eigenes Gedächtnis und eine eigene Geschichte. Beides ist hauptsächlich in den schriftlichen, „aktenförmigen“ Entscheidungsprozessen und in den zugrundeliegenden Regeln des Unternehmens festgehalten, aber auch in den Selbstbeschreibungen in Form von Mythen, Gründungs- und Heldengeschichten oder in der gepflegten „corporate identity“ des Systems. In seinen laufenden Entscheidungsprozessen greift das Unternehmen auf diese erinnerte Geschichte zurück - und je mehr und ausschließlicher es dies tut, desto mehr schließt es sich selbstreferentiell von seiner Umwelt ab.“ (Willke 1994, S. 18) Damit ist die

---

<sup>182</sup> Vgl. dazu auch das Kapitel „Spiele und Kultur im Unternehmen“ (1.3.2).

Unternehmenskultur der „Raum“, in dem das Unternehmen *auf sich selbst reflektiert* und sie ist gleichzeitig auch das konservierte Ergebnis dieser Reflexion.

Deshalb ist diese Ebene *zentral* für Ge- und Mißlingen des Wissensmanagements. Mit ihr steht und fällt all‘ das, was auf den anderen Ebenen platziert wird, um Wissensmanagement zu etablieren. Denn hier wird *Identitätsbildung* betrieben und diese wird als „Kulturgut“ konserviert. Dabei ist das, was erreicht werden muß, kurz und einfach auszudrücken: Wissen muß zum integralen Bestandteil der Kultur, zum - in der Kultur geschützten - „Kulturgut“ werden. Das heißt, dass die Unternehmenskultur über die Kategorie „Wissen“ Identität aufbaut. „Wissen“ jedoch als kulturelles Gut zu verankern, ist ein eher langwieriger Prozeß, der auch durch Versuche, Wissensmanagement zu betreiben, unterstützt und gefördert werden kann. Grundsätzlich ist im Zusammenwirken von Makro-, Meso- und Mikroebene daraufhin zu intervenieren, Wissen an möglichst vielen Stellen der kulturbildenden Kommunikationen im Unternehmen als Reflexionshorizont zu platzieren. Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass in der Auseinandersetzung mit Unternehmensleitsätzen wie „Durch Lernen werden wir immer besser“ oder „Unser Wissen ist unsere wichtigste Ressource“ in den Subsystemen der Teams und Gruppen im Unternehmen konkretisiert wird, was dieser Leitsatz für die eigene Aktion und Reflexion bedeutet. Über die Kommunikation solcher Einredungen oder Sprachspiele werden diese Semantiken schließlich auch sozial wirksam, bilden ein *soziales Band* und werden letztlich zur Selbstverständlichkeit verselbstständigt. Dann ist Wissen Kultur geworden.

#### **Fünfte Orientierung für ein systemisches Wissensmanagement: Ebene der Technologie, der Infrastruktur, der Steuerungsstrategien und Methoden**

Auf dieser Ebene wird das Thema „Wissensmanagement“ häufig bevorzugt abgehandelt, manchmal auch abgenudelt. Wissensmanagement erscheint oft als *computerzentriertes oder vielleicht noch als anwenderzentriertes Problem*. Das ist teuer und immer dann herausgeworfenes Geld, wenn nicht zugleich auf den anderen Ebenen auch interveniert wird. Nichtsdestoweniger sind die technologischen und infrastrukturellen Bedingungen *Voraussetzung* dafür, dass die komplexen Prozesse überhaupt in Gang kommen können.

Wesentlich erscheint zunächst die Formulierung, die Notation, die Visualisierung und insbesondere die *Topologisierung des Wissens*, also die Erstellung einer *Landkarte des Wissens*.<sup>183</sup> Auf einer Landkarte ist ja auch alles verzeichnet, was ich benötige, um mich in

---

<sup>183</sup> Eine differenzierte Darstellung unterschiedlicher Wissens(land)karten – auch mit Blick auf Intranet-basierte Verfahren - findet sich im Beitrag von Eppler (2002).

unwegsamen Gelände zurechtzufinden. Es müssen *Bilder des Wissens* entstehen, die organisationsbestimmend werden. Eine Form bietet sich hier in der Methode des Mindmapping. Dies ist ursprünglich eine Visualisierungstechnik, die strukturiert, aber immer für Ergänzungen offen ist. Sie kann permanent nicht linear weiterentwickelt werden und bietet dennoch strukturelle Orientierung (Langner-Geißler/Lipp 1994, S. 65ff). Über Links an den jeweiligen Begriffsästen geht's dann jeweils weiter in die Tiefe der Themen. Insbesondere vor dem an anderer Stelle angedeuteten Problem der Anschlußfähigkeit an die Selektivität des Benutzers bieten sich auch dadurch Entwicklungsmöglichkeiten, dass ein solches Mindmap in eine *benutzerspezifische Struktur* gebracht werden kann. Die Selektionsoberfläche kann also individualisiert gestaltet und ggf. auch erweitert werden, die detaillierteren Wissensbestände bleiben für alle Nutzer gleich. Dieser Ansatz ermöglicht ein Höchstmaß an Selbstorganisationsmöglichkeiten, die aber dennoch gut organisiert werden können.

Ein konkretes Beispiel für eine weitgehend von den Nutzern selbstorganisierte Wissensbank stellt der BSCW-Server dar, ein Medium, das als Lernsäule im „Universitätslehrgang Bildungsmanagement“ (Gütl u.a. 2001, Gütl/Orthey 2002) der Universität Innsbruck, des Landes Tirol und der Autonomen Provinz Bozen und Südtirol von den TeilnehmerInnen auf der Basis einer eingerichteten Anfangsstruktur selbst organisiert und weiter strukturiert wird - was nach Startschwierigkeiten, die in den Bedienerkompetenzen (bzw. deren Überbewertung) begründet waren, auch sehr gut funktionierte (öffentlicher Bereich vgl. <http://bscw.gmd.de/bscw/bscw.cgi/o/15573217>).<sup>184</sup>

Als *Anforderungen* an ein solches Speichersystem, an eine „Wissensbank“, können formuliert werden:

- Es sollte eine *möglichst einfache Struktur* besitzen, die leicht zu verstehen und leicht zu verändern ist.
- Es sollte *anschlussfähig* sein an die *Kultur* in der Organisation und an die *Anwenderanforderungen* (Standardsoftware).
- Die Benutzung sollte *keine Spezialkenntnisse* erfordern.
- Das System sollte immer und für alle Mitglieder der Organisation *zugänglich* sein.
- Es sollte individuell und über einen Speicherknoten auch systemweit *erweiterbar* sein.

---

<sup>184</sup> Vgl. hierzu das Kapitel über „Bildungsmanagement“ (3.6.).

- Es sollte über *verschiedene Tiefenebenen* verfügen (also beispielsweise zunächst Überblickswissen, dann Detailwissen, dann Umsetzungswissen, dann Beziehungswissen, dann Prozeßwissen und schließlich Vernetzungswissen).
- Es sollte von Wissensexperten *gepflegt* werden, sowohl bezogen auf die Wissensarten, -felder und –ebenen als auch auf deren Vernetzung.
- Es sollte über *verschiedene Selektionshilfen* (Such- und Verknüpfungsmöglichkeiten) verfügen.
- Es sollte *Vernetzung nach innen und außen* (über Links) ermöglichen.
- Es sollte *Rückmeldemöglichkeiten* besitzen.
- Es sollte *kommunikative Anschlüsse* der Benutzer fördern.
- Es sollte auch *kreative Innovations- und Querdenkerideen* sichern und zugänglich machen.
- Es sollte auf einer relativen hohen Ebene der Detaillierung des jeweiligen Themas *Prozesswissen* zugänglich machen.
- Es sollte *Kommunikations- und Diskussionsforen* über eingestelltes Wissen bzw. über Wachstums- oder Schlüsselthemen enthalten.
- Eine *Aktualisierung von personen- und kommunikationsbezogenen Daten* sollte über ein Meta-Directory (automatisch) erfolgen können.

Eine auf dieser Interventionsebene interessante Möglichkeit benennt Willke (1998, S. 100ff) unter der Überschrift „MikroArt“. Das ist keine besonders niedliche Kunstform, sondern ein an bestimmte Voraussetzungen (Kompetenzen der Autoren) geknüpftes *Verfahren der Notation und Revision generierten Wissens*. „Wenn man so will, ist der Mikroartikel ein Hybrid aus Karteikarte und einem ausgewachsenen Artikel.“ (ebd, S. 102) Er umfasst eine halbe bis eine Seite und beinhaltet nur den Kern relevanter Expertise, also z.B. Fragestellungen, Hypothesen oder Optionen, Schwierigkeiten, Folgerungen und Lösungsansätze. Eine graphische bildhafte Ergänzung ist oft sinnvoll (z.B. in der Form eines Mindmaps). Der Mikroartikel muß digitalisiert vorliegen und im entsprechenden Speichersystem abgelegt werden. Dort ist er organisationsöffentlich verfügbar und steht dem Austausch offen oder er wird via Rückmeldungen weiterentwickelt.

Die Entwicklung der Kultur (Ebene der Kultur!) und der Bereitschaft und der Kompetenzen (Ebene der personalen Systeme!) zur Etablierung des MikroArt kann eine gezielte Intervention des Wissensmanagements sein, deren zentrale Problematik in der erforderlichen „Disziplinierung“ der Autoren besteht, MikroArts zu verfassen und in Umlauf zu bringen.

**MikroArt-Aufbauschema**

1. Thema und einige Stichworte (für Einordnung bzw. Indexierung)
2. Kompakte Bezeichnung des Problems oder des Lernanlasses („case for learning“)
3. „Reflexion“ oder „Folgerung“ (Prüfstein ist, ob der Autor nach einem halben Jahr selbst noch die Lernerfahrung und die Einsicht nachvollziehen kann und ob dritte etwas mit der Struktur anfangen können.)
4. Graphische Elemente. Diese erleichtern Lernen und Erinnern und fördert den Transfer in andere Kontexte und die Anschließbarkeit an vorhandene Wissens Elemente.
5. Jede Person, jedes Team und jede Organisation wird mit der Zeit einen eigenen Stil entwickeln und durch Probieren herausfinden, welche Formen, Schemata und Elemente für ihren eigenen Fall am besten funktionieren.

\*

- Wirkung wird nur erreicht, wenn die MikroArtikel tatsächlich *Wissen und Lernerfahrungen* dokumentieren und nicht nur Daten und Informationen.
- Andere Personen haben nur dann eine Lernchance, wenn der Artikel über Fakten und Informationen hinaus den *Erfahrungskontext* beschreibt.
- Ein MikroArtikel präsentiert deshalb nicht Daten, sondern ein *Problem*, zu dessen Lösung er beiträgt, oder einen „Fall“ für dessen Behandlung er Vorschläge macht.
- Ihren systemischen Wert erhalten MikroArtikel dann, wenn sie zum *Bestandteil des Wissensmanagements einer Organisation* werden. Dies verlangt, dass die geschriebenen MikroArtikel in eine Datenbank eingegeben werden, die allen Mitgliedern der Organisation oder relevanten Gruppen, Teams etc. zugänglich sind. Entscheidend ist, dass ein Austausch in Form des wechselseitigen Lesens, Nutzens und Kommentierens der eingegebenen MikroArtikel in Gang kommt.
- Der MikroArtikel entfaltet seine Wirksamkeit, wenn jeder Wissensarbeiter über Expertise verfügt und laufend neue Lernerfahrungen macht, die für viele andere Wissensarbeiter potentiell nützlich sind.
- Der MikroArtikel ist die Basiseinheit eines kollektiven Lernprozesses. Er beginnt seine Karriere zwar als individuelle Leistung, aber nützlich für die Organisation insgesamt wird er erst, wenn systematisch Routinen und Regeln etabliert sind, die den *Umlauf* der MikroArtikel so organisieren, als handele es sich um eine ebenso wertvolle Ressource wie Kapital oder Arbeit.

Eine weitere Möglichkeit, Wissen problemorientiert und möglichst konkret im Anwendungsbezug zu konservieren, läßt sich aus dem Beratungs- und Supervisionskontext transferieren. Dort wird häufig *fallorientiert* gearbeitet.<sup>185</sup> Und jeder, der einmal in einer Fallberatungsgruppe mitgearbeitet hat, wird die Vorteile dieser Form - Konkretheit, unmittelbare Betroffenheit, direkte Praxis- und Handlungsrelevanz, Erweiterungen des Themas, Perspektivwechsel usw. - kennen und schätzen gelernt haben. Diese Fälle können in unterschiedlichen Funktionen in das Speichermedium, in die Wissensbank integriert werden. Zum einen als Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, also zum *Lernen*. Dabei kann der Umgang mit komplexen Problemen simuliert, „am Fall“ erprobt werden und es können Strategien und Handlungskompetenzen entwickelt werden (Willke 1998, S. 1056ff). Aber Fälle können auch als „offene“ Fälle in analytischer Absicht eingestellt werden, um Perspektiven anderer kompetenter Organisationsmitglieder zu nutzen oder um Handlungsoptionen zu gewinnen oder abzuklopfen. Die Oberfläche einer solchen Fallstruktur im Speichersystem sollte vier Bereiche enthalten, dabei sind die Bereiche 2-4 offen für die Weiterentwicklung durch die Mitarbeiter an diesem Fall.

1. *Falldarstellung* mit abschließender *konkreter Fragestellung*, die der Fallbesitzer/die Fallbesitzerin geklärt haben möchte.
2. *Nachfragen* der MitarbeiterInnen am Fall an den Fallbesitzer/die Fallbesitzerin zu sachlichem Klärungsbedarf
3. *Erweiterungen des Falles*: Assoziationen, Phantasien, Erfahrungen und Ideen zum Fall
4. *Handlungsalternativen* (dieser Bereich sollte erst mit zeitlichem Verzug, z.B. nach mehreren Tagen geöffnet werden, um vorschnelle Lösungen zu vermeiden, die Erweiterungen verhindern)

Abgeschlossene Fälle können in einer thematischen „Fall-Bank“ abgelegt werden und von anderen Organisationsmitgliedern genutzt oder reaktiviert werden. Diese Form der Fallarbeit im Netz ist – wenn man so will – eine mögliche seriöse Konkretisierung dessen, was derzeit relativ häufig als „E-Beratung“ sprachlich in Umlauf gebracht wird (dabei handelt es sich nicht um Eheberatung, sondern um Beratung auf elektronischem Wege). Fallarbeit macht insbesondere Prozesswissen zugänglich.

---

<sup>185</sup> Vgl. das Beispiel zu Arbeitsform der Führungsberatung in Gruppen im Kapitel „Beratung und Coaching“ (3.4.4).

In einer neueren eher praxisorientierten Publikation zum Thema Wissensmanagement (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001) werden darüber hinaus folgende *Methoden* benannt, die sich für Wissensmanagementinterventionen eignen: *Communities of Practice*, *Best-Practice-Sharing*, *Kommunikationsförderung*, *Szenariotechnik*, *Open-Space*, *Lessons Learned*, *Arbeitsplatzgestaltung*, *Story Telling* (ebd., S. 86ff). In einem anderen neueren Sammelband (Pawlowski/Reinhard 2002) werden darüber hinaus u.a. als *Methoden und Instrumente* benannt: *Intranet basierte Wissenskarten*, das *Assessment-Center* als Diagnose- und Vermittlungsinstrument des Wissensmanagements, *Start-Up-Workshops*, *Learning Communities*, *Wissens- und Lernportale*, *Content-Management* usw. An dieser Zusammenstellung wird deutlich, dass auch etablierte Methoden oder Methoden aus anderen Anwendungskontexten jeweils spezifisch geeignet sein können, um Wissensmanagement anzusteuern – jedenfalls werden sie vermehrt unter den Fokus ihrer Funktionalität im Hinblick auf Wissensmanagement neu entdeckt bzw. erfunden.

Das *Story-Telling* (vgl. Frenzel/Sottong/Müller 2004) verdient dabei besondere Erwähnung, verweist es doch auch darauf, wie unsere dörflichen Vorfahren ihr Wissensmanagement steuerten: indem sie Geschichten erzählten, um ihre Erfahrungen zu konservieren und weiter zu geben! *Story-Telling* ist eine „Methode zur Entwicklung von Erfahrungsgeschichten“. Eine Erfahrungsgeschichte ist ein „Dokument, in dem die Organisation ihre eigene Geschichte erzählt“. Darin werden wichtige Vorkommnisse in der Organisation schriftlich nacherzählt. Personen berichten und notieren, reflektieren, Kommentatoren ergänzen und machen Anmerkungen für Reflexions- und Kontexthinweise. Eine solche Erfahrungsgeschichte entsteht in mehreren Schritten: „Es werden reflektierte Interviews in Gesprächsform geführt, es wird extrahiert, was die befragten Personen dabei erzählt haben, es wird eine thematisch organisierte und gemeinsam erzählte Geschichte niedergeschrieben, die Ergebnisse werden validiert und allen Beteiligten präsentiert, und das historische Dokument wird mittels Workshops verbreitet, um auf diese Weise neue Gespräche in Gang zu bringen.“ Der Nutzen des *Story Telling* besteht darin, in der Organisation zu *besseren Diskussionen und Gesprächen* anzuregen und *Reflexion zu fördern*. Erwartet werden individuelle und organisationale Lernprozesse. Dabei wird nicht nur Wissen konserviert und ausgetauscht, sondern auch neues Wissen geschaffen (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001, S. 123/124).<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> Vgl. im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.) den Abschnitt über „Geschichtenerzählen“.

Es geht auf der hier angesteuerten Ebene aber nicht nur um Intranets, Speichersysteme, Wissensbanken, andere technologische Möglichkeiten oder um Methoden. Es geht auf der Ebene der Infrastruktur auch um ganz einfache Interventionen bei den Rahmenbedingungen der Arbeit, also z.B. um das Aufstellen von Bistrotischen im Gang, das Aufstellen einer Espressomaschine an Orten, wo sich Leute häufig treffen (früher war das z.B. beim Fotokopierer der Fall). Es geht auch um das gute alte Informationsbrett (entweder in der klassischen hölzernen Variante oder modernisiert z.B. als Bildschirmschoner installiert) oder ähnliche bewährte Formen der Generierung und des Austauschs von Wissen. So wird z.B. besonders viel kulturrelevantes Wissen bei Betriebsausflügen oder Biergartenbesuchen ausgetauscht (Ebene der sozialen Kommunikationssysteme und Ebene der Kultur).

Die Zielperspektive, die auf dieser Ebene unterstützt werden kann und die auf der Ebene der sozialen Kommunikationssysteme wirksam wird, ist es, *Wissensnetzwerke* zu schaffen und zu pflegen.<sup>187</sup> Das kann z.B. über thematischen Diskussionsgruppen im Intranet initiiert und gefördert werden, über interessenorientierte Fallbearbeitungsgruppen aber auch über die Erhaltung z.B. in Führungskräftenachwuchsseminaren entstandener Sozialbindungen in selbstgesteuerten Nachfolgestrukturen der TeilnehmerInnen, unterstützt beispielsweise im Medium transferorientierter Mini-Projekte.<sup>188</sup>

In einer *systemischen* Perspektive bedeuten diese Ansätze für Wissensmanagement in einem „lernenden System“, balancierend auf Makro-, Meso- und Mikroebene Strategien und Interventionen so zu plazieren, dass diese in den Resonanzen, die sie im intervenierten System auslösen, ineinander greifen können. Die Interventionen haben die Funktion, das System zu *Selbststeuerungsaktivitäten* im Hinblick auf die *Erweiterung und Produktivierung seiner Reproduktionsmöglichkeiten im Medium des Wissens* anzuregen – damit die (potenziellen und die zukünftigen) Wirklichkeiten des Systems „wissentlich aus (seinem) besten Wissen“ heraus konstruierbar werden. Diese Interventionen folgen der Idee der Kontextsteuerung. Das System „Betrieb“ wird also mit personal-, sozial-, kulturell- oder organisationswirksamen *Anreizen* ausgestattet, Wissensmanagement zu betreiben und dazu werden Infrastrukturen, Technologien, Methoden und Steuerungsmöglichkeiten zugänglich gemacht. Das ist die eigentlich systemische Idee, die sich - wie schon mehrfach betont - nur am jeweils konkreten und spezifischen System konkretisieren lässt. Das System hilft sich in seinem

---

<sup>187</sup> Vgl. zu möglichen Leistungen von Netzwerken für „lernende Systeme“ das Netzwerkkapitel (3.5.).

<sup>188</sup> Vgl. dazu das Beispiel im hier dargestellten und reflektierten Seminarkonzept im Kapitel „Seminare heute“ (3.2.).

Wissensmanagement am besten *selbst*. Oder – wie Dirk Baecker (Baecker 2003, S. 95) - es ausdrückt: „Jedes „Wissensmanagement“ (...) ist seine eigene Ressource.“<sup>189</sup>

Insofern stellt sich „Wissensmanagement“ nach diesen Erörterungen weniger als ein in sich geschlossenes Konzept, sondern vielmehr als eine reproduktionsrelevante *Perspektive in einem „lernenden System“* dar – eine Perspektive, die mit anderen hier veranschlagten Perspektiven verschränkt ist. Sonst ist die Gefahr groß, dass aus einer sinnhaften Idee neue artifizielle Organisationsfunktionen und –strukturen entstehen, die zugunsten neuer Bedeutsamkeiten, neuer Verselbständigungen oder gar neuer „Zuständigkeiten“ nicht selten den Tod der Idee bedeuten.

Schade eigentlich für den ganzen Aufwand.

#### **2.4.6. Die andere Seite: Skepsis<sup>190</sup>**

##### **Wissensmanagement als radikale Monetarisierung des Wissens**

„Wissen ist Macht und Macht ist Geld.“ Das ist die Kurzformel für eine zentrale Zumutung des Wissensmanagements. Damit wird Wissen zur Tauschware – Wissensmanagement nennt das dann: „Ressource“. Ressourcen aber können bewirtschaftet werden. Und so wird Wissen zu einem Tauschobjekt, das via Wissensmanagement bewirtschaftet – gemanagt! - werden kann. Das ist jedenfalls die Hoffnung und die Rationalisierungsperspektive. Der Wert des Wissens ergibt sich aus seinem Tauschwert. Und der ist abhängig von der Referenz des Tauschwertes, nicht von der Referenz des Wissens. Damit wird viel Wissen ausgeschlossen, weil es keinen Tauschwert hat und deshalb nicht bewirtschaftet wird. Mikropolitische Prozesswissen fällt so häufig schnell unter den Tisch. Wichtige Informationen über die Funktionslogiken des Systems gehen für die Wissensbestände des Unternehmens damit verloren, weil sie durch die Relevanzfilter der Monetarisierung rasseln. Kaum reflektiert ist in der Umwidmung des Wissens zur „Ressource“, dass es Wissensbestände gibt, deren Codierung nicht auf Zahlung/Nichtzahlung umstellbar ist. Es gibt Wissen, das unbezahlbar ist, für das niemand zahlen will und das auch niemand verkaufen will. Dies Wissen

---

<sup>189</sup> Wem jetzt noch die Praxis des Wissensmanagements fehlt, der bleibt enttäuscht. Diesbezüglich kann auf das aktuelle Werk von Klaus Götz und Michael Schmid (Götz/Schmid 2004) verwiesen werden. In insgesamt 18 Fallstudien aus Top-Unternehmen der Bereiche Automotive Companies, Non-Automotive Companies, Consulting Companies und Electronic & IT Companies werden jeweils besonders relevant erscheinende Ausschnitte aus deren Wissensmanagement-Praxis untersucht.

<sup>190</sup> Veröffentlicht im Sammelband „zweilichtiges lernen“ (Orthey 2004a, S. 74ff).

verschwindet oder es versackt in den Untiefen des informellen interaktiven Sumpfes der Organisationskultur. Wer trägt die Kosten für die Folgen?

### **Wissen wird entsubjektiviert**

Wissensmanagement interveniert gezielt darauf, Wissen von den Bewusstseinsystemen und ihrer Subjektivität abzulösen, es in Wissensbanken zu speichern und es dann dort zugänglich zu machen, wo es gerade gebraucht wird. Der Wert des Wissens wird damit vom Menschen und seiner Subjektivität entkoppelt, analog dem Modell der gelungenen Trennung der Hardware von der Software. Der Wert des Wissens ist der Geldwert, reflektiert wird auf den Mehrwert – siehe oben. Das bedeutet, dass diejenigen, für die ihre subjektiven Wissensbestände wesentliche Bestandteile zur Generierung von Identität waren, nun mit Leerstellen zurechtkommen müssen statt mit Wissen. Das bedeutet Destabilisierungen und die Zunahme von Unsicherheit und Angst.

Eine andere Frage ist, ob diese Entsubjektivierung überhaupt möglich ist. Informationen werden durch Sinnzuschreibungen zu Wissen. Der Sinn wird personal, durch die Menschen zugänglich gehalten. Wissensmanagement setzt nun voraus, dass der Sinn quasi als verallgemeinerbare Erwartung mit „abgespeichert“ werden kann bzw. dass er von den anderen Mitgliedern der Organisation geteilt wird. Dies vorauszusetzen erscheint mindestens mutig, vielleicht ist es auch illusionär. Wenn dies der Fall ist, müsste der Sinn für ein den Wissensbanken entnommenes Wissen (genaugenommen sind dies dann Informationen) jeweils wieder neu generiert werden. Und dann stellt sich die Frage, ob der ganze Aufwand wirklich gerechtfertigt ist.

### **Die Entpädagogisierung des Wissens**

Beide genannten Argumente gehen einher mit einem dritten Trend. Wissen wird abgekoppelt von seiner exklusiven Generierung über Lernprozesse. Obschon diese - wie in dem vorangehenden Text vertreten - einen wichtigen Teil funktionierenden Wissensmanagements ausmachen, gibt es doch Bereiche des Wissensmanagements, die auf explizit ausgewiesene Lernprozesse verzichten. Sie wollen ihn durch den Doppelklick mit der Maus ersetzen. Das ist dann die reine Form der Bewirtschaftung, die die bislang ans Wissen gekoppelten pädagogischen Hoffnungsschimmer zunehmender Selbstbestimmtheit, Reflektiertheit und persönlicher Weiterentwicklung in Frage stellen. Die Entpädagogisierung des Wissens bedeutet den Verlust von Chancen, durch Wissen Subjektivität und Identität – und damit Unterscheidbarkeit und Besonderheit – entwickeln zu können. In den durch Wissensmanagement bewirtschafteten Fluten der Weiten und Untiefen des Wissensmeeres geht das Subjekt mitsamt seinen pädagogischen Aneignungschancen der Welt unter.

### **Wissen ohne Kriterien für Wissen?**

„Wissensmanagement“ macht glauben – und das glauben wir offenbar auch gerne -, dass Wissen eine Ressource darstellt, die organisierbar, geordnet, verwaltet, systematisierbar und wieder zu verbreiten und zu nutzen sei. Damit diese Auffassung auch nur ansatzweise die erhofften Produktivkräfte entfaltet, müsste zunächst einmal klar gemacht werden, was unter welchem Wissen zu verstehen ist. Oder diese Frage müsste vom (Wissens-) Management derart offen gelassen werden, dass im System aus eben dieser Leerstelle adäquate Begriffe und Inhalte des Wissens (re-) konstruierbar werden könnten. Wie auch immer – auch wenn es systemisch elegant angegangen würde – stellt sich doch irgendwann die Frage nach den *Kriterien für* das gemanagte Wissen. Wissen, das in Bezug auf welche Bezüge relevant ist? Wofür jeweils zweckhaft und nutzbar? Mit welchem Sinnbezug? Für wen? Wann? Allein das Anleuchten dieser Fragen führt recht bald in einen wahren Kriterienschungel. Und wer managt diese Unordnung? Wer hat dafür Kriterien?

Selbst wenn es gelänge, Wissen zwischen System und relevanten Umwelten jeweils gegenseitig zu rekonstruieren, zu vernetzen und jeweils zu korrigieren, bleibt offen, ob diese Praxis „zur wechselseitigen Aufklärung oder zur Konstruktion eines wechselseitigen Verblendungszusammenhanges führen wird . (...) Die Kriterien für eine wirkliche Wirklichkeit gehen verloren, wenn nichts anderes als Wissen zur Verfügung steht, um Wissen zu korrigieren. Und solche Kriterien sind auch gar nicht mehr erforderlich, wenn sie es je waren, denn es zählt nur die gelungene Vernetzung. Jede Vernetzung zählt, die die eigene Reproduktion absichert. Jede Korrektur wird aufgegriffen, die die Vernetzung und damit die Reproduktion absichert. Und all das geht so lange gut, wie es gut geht“ (Baecker 2003, S. 98/99). Daraus kann nur gefolgert werden, dass ein Reproduktionsprozess reproduziert wird, der auf das Wissen des „Wissensmanagement“ reflektiert wird. Hypothetisch oder gar vermessen muss die Annahme bleiben, dass dadurch die Anpassungsfähigkeit an die Umwelt (- hier weiche ich von Baecker ab -) verbessert wird. Aber selbst wenn dies angenommen wird, weil der erfolgreiche Reproduktionsprozess als Indiz dafür genommen wird, dann muss doch offen bleiben, wie diese Anpassungsfähigkeit gegeben ist und warum und wie lange noch.

Was bleibt am Schluss?

„Wer sich auf Wissen einlässt, muss auch den Zweifel akzeptieren.“ (Baecker 2003, S. 99)

## 2.5. Mehr Management: Kompetenzmanagement

### Struktur

2.5.1. Rückblende: Was ist Kompetenz?

2.5.2. Kompetenzmanagement: Wissen in Aktion

2.5.3. Kompetenzmanagement für „lernende Systeme“: Schwierigkeiten und Potenziale

Abschließend dieses 2. Teiles des Textes erfolgt ein kurzer Blick auf das mit dem zuvor problematisierten Wissensmanagement stark korrespondierenden Thema des „Kompetenzmanagements“.

### Kompetenzmanagement in einer Unternehmensbroschüre

„Kompetenzmanagement umfasst:

- ... die Definition der Kompetenzen, die erforderlich sind, um künftig am Markt erfolgreich zu sein (Soll),
- ... die systematische Erfassung der vorhandenen Kompetenzen (Ist),
- ... die Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen, um Kompetenzlücken zwischen „Soll“ und „Ist“ zu schließen.“ (Siemens AG, SQT 2002)

### 2.5.1. Rückblende: Was ist Kompetenz?<sup>191</sup>

Was ist Kompetenz?

Im Bericht des Rates für Forschung, Technologie und Innovation der Bundesregierung mit dem Titel „Kompetenz im globalen Wettbewerb“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998, S. 10) heißt es zu dieser Frage: „Kompetenz kann ganz allgemein verstanden werden als Wissen mal Erfahrung mal Urteilskraft. Wissen ist das notwendige Fundament von Kompetenz, Erfahrung der gewohnte Umgang mit einem erworbenen und sich ständig verändernden Wissen. Als Kriterium der Selbständigkeit des Wissens und des Umgangs mit ihm dient wiederum die Urteilskraft. Insofern ist Kompetenz stets mehr als bloßes Wissen oder bloße Erfahrung.“ Damit ist angedeutet, dass sich mit der *Wissensfrage immer auch die Kompetenzfrage* stellt. Denn es soll ja etwas mit dem Wissen *geschehen* - und dies soll möglichst „kompetent“ sein. Damit ist bei Kompetenz, wie im entsprechenden Textteil (2.2.) auch ausführlicher deutlich gemacht, immer eine

<sup>191</sup> Vgl. ausführlich das Kapitel über „Kompetenzen“ (2.2.).

*Handlungsperspektive* hingebündelt. Kompetenzen können insofern als solche *Fähigkeiten* personaler und sozialer Systeme verstanden werden, die in Erfahrungskontexten verfügbare Wissensbestände in *Handlungen* aktualisieren, die zum jeweiligen Problem „passen“ – in der Sprache der Konstruktivisten: die „viabel“ sind.

Lernen ermöglicht die Entwicklung personaler und kommunikationsbasierter *Kompetenz*, also die Entwicklung einer angesichts eines anschlussfähigen Differenzimpulses (also z.B. eines Softwareproblems als Handlungsanforderung) zu aktualisierenden wissensgestützter Fähigkeit zur Bearbeitung eines Handlungsproblems. Kompetenz ist eine Kategorie, die Fähigkeiten und Fähigkeitsbündel bezeichnet und die voraussetzt, dass diese auch zur Anwendung kommen *können*. Kompetenz ist zudem die *Zuschreibung von professionellen Erwartungen an Fähigkeiten, sie ist wissensbasiert und ein Bestandteil von Identität*. Kompetent zu handeln bedeutet insofern, auf der Basis von Wissen Ressourcen vorzuhalten und zugleich in der Lage zu sein, zu erkennen, in welchen Situationen diese Ressourcen viabel sind bzw. auch zu erkennen, wenn Kompetenzen nicht ausreichen und diese dann zu ergänzen oder die Ressourcenlücke in anderer Weise zu schließen (Baecker 2003, S. 185f).

### **2.5.2. Kompetenzmanagement: Wissen in Aktion**

Die systemischen Rationalisierungsabsichten „lernender Unternehmen“ (1.2.) haben - z.B. im Wissens- und auch im sogenannten „Kompetenzmanagement“ - ebenfalls die Kompetenzen im Blick. Denn es geht um Veränderung und um die Annahme, diese Veränderung erklären und sie *handelnd* beeinflussen zu können.

Der in diesem Zusammenhang auftauchende Begriff des „Kompetenzmanagements“ (Probst u.a. 2000) korrespondiert eng mit dem Begriff des Wissensmanagements (2.4.). Insofern wird Kompetenzmanagement auch als Fähigkeit verstanden, „die kontinuierliche Entstehung von neuen Ideen, Produkten und Dienstleistungen durch den systematischen Einsatz von Wissensmanagement zu fördern“ (ebd, S. 13). „Kompetenzmanagement“ wertet zwei Perspektiven auf, die im Wissensmanagement auch relevant sind, auf: die *Lernperspektive* (Kompetenzen werden in Lernprozessen aufgebaut bzw. entwickelt) und die *Handlungsperspektive*: es geht nicht nur um Wissen, sondern es geht um „*Wissen in Aktion*“, um kompetente Handlungen im Sinne handlungstragender, erfolgreicher, brauchbarer und passender Erkenntnisse. Das bedeutet, dass der Erfolg der Interventionen und Strategien „lernender Systeme“ oder auch des Wissens- und Kompetenzmanagements sich daran ablesen lässt, inwiefern *kompetente Handlungen* beobachtbar werden, die angesichts problematischer Situationen erfolgreich aktualisiert werden.

Kompetenzmanagement kann dabei als Bezeichnung für solche *Instrumente verstanden werden, die diese Lern- und Handlungsprozesse organisationsweit steuern wollen*. Es ist insofern bezogen auf die in dieser Arbeit grundlegende Modellhaftigkeit vor allem auf der Makro- und Mesoebene verortet. Kompetenzmanagement hat – wenn man es nicht als reinen Modebegriff rezipiert – konzeptionell eine große Nähe zum Wissensmanagement. Auf den oben für Wissensmanagement ausgearbeiteten Ebenen (2.4.5.) bedeutet es mit einer Interventionsperspektive, nicht mehr auf Wissen hin zu reflektieren und zu intervenieren, sondern auf *Kompetenz*. Es folgt also „nur noch“ der Schritt, den *Transfer des Wissens in kompetente Aktionen der Personen und Gruppen* im Unternehmen durch Organisation, Kultur und Infrastruktur zu ermöglichen und zu unterstützen. Grundsätzlich geht es darum, dass die Kompetenzen zur richtigen Zeit an derjenigen Stelle im Unternehmen aktualisiert werden können, wo das dazugehörige Handlungsproblem gelöst werden muss. Das hört sich zunächst einmal sinnvoll und charmant an, Konkretisierungen sind aber – ähnlich wie beim Wissensmanagement in den Unternehmen schwierig. Die für das Wissensmanagement oben fokussierten Probleme lassen sich einerseits übertragen, andererseits scheint das Konstrukt „Kompetenz“ nochmals schwieriger zu erfassen und damit auch: zu „managen“. Diese Schwierigkeit macht das ausgerufenen Kompetenzmanagement allerdings umso attraktiver dafür, es als neues Aktionsfeld für das Management einzurichten. Denn das Management braucht neue „Sisyphosarbeit“ (1.4.) – und da erscheint Kompetenzmanagement von den impliziten Schwierigkeiten her gesehen prädestiniert für Managementtherausforderungen ohne absehbares Ende. Anschlussmanagement der Folgen des Kompetenzmanagements ist garantiert.

Warum?

### **2.5.3. Kompetenzmanagement für „lernende Systeme“: Schwierigkeiten und Potenziale**

Die Schwierigkeiten für das Kompetenzmanagement stellen sich schon dann ein, wenn es darum geht, zu klären, an welchen Stellen in der Organisation welche Kompetenzen vorgehalten werden müssen. Angesichts der Dynamisierung der Organisation und der Arbeits- und Betriebsformen ist diese Frage zumeist ohnehin nur noch temporär begrenzt zu beantworten. Wenn sie denn (überhaupt) seriös zu beantworten ist, geschieht das auf der Basis von *Vereinfachungen*. Deren einfachste ist es, dass Kompetenz als ausschließlich inhaltliche Ressource gehandelt wird. Damit wird Kompetenz zum zu bewirtschaftenden Gut und zu einer wieder von der Person abgekoppelten Begriffskategorie. Insofern werden personengebundene und an die jeweilige personale Identität eng angekoppelte

Kompetenzressourcen verschoben, ohne dass die personalen und die sozialen Folgen solcher Verschiebungen kalkuliert werden. Die Herstellung von Anschlussfähigkeit auf diesen Ebenen beginnt aber erst dann, wenn die Kompetenz bereits verschoben wurde und vom Kompetenzmanagement insofern erwartet wird, dass diese nun auch erfolgreich aktualisiert werden kann.

Dem steht jedoch die personale und soziale Integration in neue Kontexte verlangsamt gegenüber. Insofern wäre ein professionelles und auf diese Schwierigkeiten hin reflektiertes Kompetenzmanagement einerseits *eng mit der Personal- und Organisationsentwicklung zu koppeln*, andererseits müsste es – auf der Meso- und Mikroebene - *differenzierte Zeithorizonte und Systemzeiten* ins Managementkalkül mit einbeziehen. Gelingt das nicht, werden angesichts der entstehenden Folgeprobleme Anschlussoptionen für neues Management erschlossen – immerhin.

Wie an anderer Stelle im Rahmen des Zusammenhangs von personenbezogener Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung (2.2.4.) bereits dargestellt wurde, kommt es zu *gegenseitigen Formungsprozessen zwischen Person und Organisation*. Denn Kompetenzen stellen Verdichtungen organisationaler Anforderungen dar, die allerdings subjektiv überformt werden, weil Kompetenzen an Personen gekoppelt sind. Insofern nehmen Person und Organisation gegenseitig Einfluss aufeinander. Dieser Prozess gegenseitiger Beeinflussung braucht im Sinne einer organisational sinnvollen Rationalisierung *Verständigung*. Kompetenzmanagement ist diejenige von der Organisation ausdifferenzierte Funktionseinheit, die für die *Steuerung dieser Verständigungsprozesse* zuständig gemacht wird. Damit ist Kompetenzmanagement wiederum auf zwei Vereinfachungen angewiesen: einerseits geht es darum, personal verfügbare Kompetenzen, z.B. in Kompetenzprofilen zu erfassen – und das bedeutet eine Abstraktion von der Ganzheitlichkeit der Person und eine Reduktion auf deren „Kompetenz-Anteile“. Andererseits müssen auch die komplexen Anforderungen der Organisation auf solche Kategorien reduziert werden, die Verständigungsprozesse wahrscheinlich werden lassen und die - jedenfalls anfangs – auch in diesem Verständigungsprozess kommunizierbar sind.

Der durch das Kompetenzmanagement eingeleitete Verständigungsprozess arbeitet also notwendigerweise zunächst mit *reduzierter Komplexität*. Um auf solch vager Basis zu adäquaten Verständigungsprozessen für die beteiligten Personen und für die Organisation kommen zu können, besteht die Kernleistung des Kompetenzmanagements insofern darin, in die entstehenden Kommunikationen *die verlorengegangene Komplexität wieder einzuführen*. Konkret: wenn personal und organisational verfügbare Kompetenzprofile als Angebot bzw.

als Bedarf verglichen werden, müsste ein Interaktionsprozess arrangiert werden, der anhand der Differenzen, die sich hinter den Vereinfachungen verbergen, im Idealfall zu Annäherungen führt und als dessen Ergebnis die „richtige“ Person mit der „richtigen“ Kompetenz in der „richtigen“ Organisationseinheit mit den „richtigen“ Problemen landet. Was „richtig“ ist, bzw. was der angestrebten Passung (noch) fehlt, das muss interaktiv bestimmt werden. Insofern ist Kompetenzmanagement nur in einem ersten Schritt eine administrative Tätigkeit (z.B. der Erhebung zur Erstellung von Kompetenzprofilen). Der zweite Schritt ist indes der wichtigere, der über den Erfolg des Kompetenzmanagements entscheidet: die Ermöglichung von interaktiven Aushandlungsprozessen zum *differenzierten Abgleich der notwendigen „Passung“ zwischen Person und Organisation*.

Damit der eingangs erwähnte gegenseitige Überformungsprozess zwischen Person und Organisation aktiv und für beide Seiten produktiv gehalten werden kann, müssen auch die Verständigungsergebnisse über Passung bzw. über relevante Differenzen, die diese Passung be- oder verhindern, wiederum in den Prozess des Kompetenzmanagements zurückgekoppelt werden. Daraus wäre (neben über die Systemgrenzen hinausreichenden Diagnosen) zudem ein Zugewinn an Informationen über zukünftig benötigte Kompetenzressourcen zu erwarten. Ein wesentlicher Beitrag des Kompetenzmanagements für ein „lernendes Systems“ wäre es insofern, zusätzliche, aus dem System heraus generierte Informationen zur Kompetenz-Situation ins System zurück zu blenden. Dies benötigt in den genannten interaktiven Verständigungsprozessen reflexive Schleifen zu den verfügbaren und den nicht verfügbaren Kompetenzressourcen bei Personen und bei der Organisation. Ziel des Kompetenzmanagements in einem „lernenden System“ wäre es insofern, die *Passung der verfügbaren Kompetenzressourcen optimierend zu unterstützen und gegenseitige Formungsprozesse zu ermöglichen*.

Eine solche Lesart wäre auch für diejenige Ausformung des Kompetenzmanagement in Anschlag zu bringen, die auf *Ressourcen jenseits der Unternehmensgrenzen* abzielt. Ein Kompetenzmanagement, das Studierende von Universitäten bereits während ihres Studiums in den Kontakt mit entsprechenden Organisationseinheiten bringt, kann diesbezüglich als sinnvoll verstanden werden – mit der Einschränkung, dass es zu einseitigen Überformungen der Personen durch die organisationalen Anforderungen kommen kann.

Zusätzliches Interesse kann aus Sicht der Perspektive „lernender Systeme“ derjenigen Auffassung von Kompetenzmanagement entgegengebracht werden, die Kompetenz nicht nur

personal bestimmt, sondern sie auch auf die *Organisationsdimension* bezieht.<sup>192</sup> Solcherart verstandenes Kompetenzmanagement beschäftigt sich notwendigerweise mit der Frage, was denn die „Kernkompetenzen“ der Organisation ausmacht. Die inhaltliche Konkretisierung solcher Kernkompetenzen erscheint indes schwierig (vgl. Harteis/Heid/Bauer/Festner 2001). Das liegt auch daran, dass die Formulierung von Kernkompetenzen der Organisation wiederum auf Vereinfachungen angewiesen sein würde. Dies aktiviert möglicherweise Abwehrroutrinen innerhalb der Organisation, die sich gegen diese Form der Selbstvereinfachung zur Wehr setzt. Möglicherweise wird aber eben daran (auf einer anderen Ebene) eine Kernkompetenz der Organisation deutlich: sie hat gelernt, sich gegen Vereinfachungen, die sie in ihrer Komplexität nicht hinreichend abbildet und existenzbedrohlich werden können, zu wehren.

Wenn dieser Prozess indes differenziert gelänge, hätte die Organisation zusätzliches Material zur Bestimmung ihrer Besonderheit verfügbar, von dem nach innen (Bindung an das Unternehmen), aber auch nach außen (Besonderheit am Markt) Mehrwert erwartet werden könnte.

Die beiden sich andeutenden und sich widersprechenden Perspektiven – hier Vereinfachungsgefahr, dort erwartbarer systemischer Mehrwert – markieren eine Paradoxie einer organisationalen Ausrichtung des Kompetenzmanagements. Ein hierauf reflektierendes Kompetenzmanagement kann der Paradoxie nur dadurch entkommen, indem es dafür sorgt, dass dieser *Widerspruch offen gehalten* wird. Es würde die Organisation also einerseits dazu anregen, sich kontinuierlich mit der Frage nach den Kernkompetenzen zu beschäftigen, andererseits aber auch dafür sorgen, dass diese Vereinfachungen immer wieder kritisch überprüft würden. Dazu würde ein solcherart verstandenes Kompetenzmanagement auch auf externe Ressourcen – Kunden, Konkurrenten, Berater – zurückgreifen, um den Gefahren allzu großer Selbstvergewisserung gegenhalten zu können.

Durch die *Aufrechterhaltung* permanenter gegenseitiger Verständigungsprozesse zwischen personalen Ressourcen und organisationalen Anforderungen einerseits und andererseits der Aufrechterhaltung eines Prozesses, der auf die Auseinandersetzung mit den Kernkompetenzen der Organisation abzielt, kann Kompetenzmanagement einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass das System durch *Differenzerfahrungen und Irritation mit Lernanlässen für die Optimierung seiner Kompetenzentwicklung* ausgestattet bleibt. „Kompetent“ wäre die Organisation insofern, als dass sie Kombinationen von Routinen konserviert hätte, die das

---

<sup>192</sup> Ein Überblick über den „State of the art“ organisationaler Kompetenzen, der diesen Rahmen gesprengt hätte, findet sich bei Probst u.a. (2000, S. 70ff).

Zusammenspiel individuell kompetenter Handlungen in den Interaktionskontexten der Organisation unterstützen und fördern.

Kompetenzmanagement sorgt in diesem Verständnis für die *Aufrechterhaltung des Oszillierens zwischen Stabilität und Irritation*, hier also: zwischen *Selbstvergewisserung und Selbstperturbation bezogen auf die Dimension aktualisierbarer, potenziell aktualisierbarer bzw. noch nicht aktualisierbarer, aber benötigter Fähigkeiten*.

Das ist der potenzielle Beitrag des Kompetenzmanagements für „lernende Systeme“.

### **Interviewauszüge**

mit dem Kompetenzmanagement-Beauftragten eines großen Unternehmensbereiches eines Elektrokonzerns (1999) im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit.

Frage:

„Zunächst einmal interessierte mich, wie und warum das Thema in einem solchen großen Unternehmensbereich (nach Angaben des Interviewten zu diesem Zeitpunkt etwa 25 Mio. DM Umsatz, 60.000 Beschäftigte im Inland, 100.000 weltweit) überhaupt auftauchte und wichtig wurde.“

Antwort:

„Das Thema ist aufgetaucht, weil man gemerkt hat, dass man mit einer, sagen wir mal vorausseilenden Kompetenzentwicklung Erfolg haben kann, und dass, wenn man es unterlässt, man in den Misserfolg abgleitet. Die Entwicklung von Technik und Produkt und von Geschäft braucht nicht nur eine begleitende, sondern eine vorausschauende Kompetenzentwicklung, die Zeit benötigt. Wenn ich also in 1 - 2 Jahren in irgend einem Geschäft einen Erfolg haben will, dann muss ich mindestens 2 Jahre vorher beginnen, die richtigen Kompetenzen aufzubauen: Denn die haben eine Laufzeit, sogar eine biologische Laufzeit und die kann ich nicht überholen. Ja, und das ist das Problem, ansonsten kann ich alles kaufen, aber ich kann Kompetenzentwicklung, die auf Menschen bezogen ist, nicht unbedingt kaufen. Hat natürlich dazu geführt, das man sagt, dann kaufe ich halt Kompetenz und nicht nur die Menschen. Das kann ich tun. Das sehen Sie jetzt am Markt mit den vielen Fusionen: täglich eine, die unsere Firma eingeht und sagt: Da ist Kompetenz. Ich habe ein Ziel und Strategie. Wie kann ich das erfüllen? Ich kaufe kurzfristig die Kompetenz ein. Ob das immer geht, ist die Frage? Denn am Ende verkümmern die eigenen Fähigkeiten. Es geht soweit, dass sie Einkaufen nicht mehr beurteilen können, sie kaufen eine Firma und im Endeffekt, weil sie nur noch kaufen und nicht mehr selber agieren, gehen die Fähigkeiten zurück, etwas einzuschätzen. Und das ist so der „Eiertanz“, die Gratwanderung zwischen Kompetenzen holen, wo es sie gibt und sie selber pflegen um sozusagen „vorne am Ball zu sein“. So, nun haben Sie gemerkt, Kompetenzentwicklung, Kompetenzmanagement, ist eine Schlüsselqualifikation für Erfolg, geschäftlichen Erfolg, ganz simpel.“ (...)

„Und da ist das Thema Kompetenzmanagement angesiedelt als eine Vernetzung und Klammerfunktion zwischen sehr unterschiedlichen Disziplinen von Personalentwicklung bis zum Wissensmanagement. Und darin muss man sich relativ sauber definieren, sonst verläuft man sich in diesem Dschungel von den vielen Dingen.“ (...)

Frage:

„Warum wird Kompetenzmanagement gemacht und was ist das Ziel?“

Antwort:

„Das Ziel ist: die Geschäftsziele zu erreichen. Würde das ohne Kompetenzentwicklung gehen, würde man es lassen. (...) Qualifizierung durch Weiterbildung hat man als fortlaufendes Instrument gesehen, das muss man überall machen, das ist ein Prozess der Weiterentwicklung auch des Menschen und man hat plötzlich entdeckt, das muss nicht so sein, das geht auch anders, man kann auch die Menschen, die man beschäftigt hat, aus dem Prozess herausnehmen und sich neue suchen, die die Kompetenzen bereits haben, man muss sie also nicht entwickeln und pflegen, man kann sie sich auch schlagartig besorgen, z.B. frisch von der Hochschule. Das ist dann zwar ein harter Prozess, der ist nicht sehr beliebt, aber er führt zum Ziel. Sie kaufen sich einen Berater, sie kaufen sich von Hochschulen frische Kräfte und damit müssen sich auch die Mitarbeiter auseinander setzen, dass hier also Brüche eintreten. (...)

Das ist ja schon fast ein gesellschaftspolitischer Aspekt, der da rein kommt, nämlich dass die fortlaufende Qualifizierung durch Weiterbildung nicht unbedingt in ihrem stetigen Maße ausreicht, um mitzulaufen.“ (...)

„Ja, der Aufbau von Kompetenzen spielt für mich schon eine große Rolle, eine wichtige, aber das Kompetenzmanagement ist nicht identisch mit Kompetenzaufbau. Also man hat einmal geglaubt, Kompetenzmanagement ist der vornehme Begriff für supergemanagte Weiterbildung. Tatsächlich sorgt Kompetenzmanagement dafür, dass die Kompetenzen zum richtigen Zeitpunkt da sind, in ausreichender Menge. Eine Möglichkeit ist die Entwicklung von Menschen, Weiterentwicklung von Menschen. Eine zweite ist, diese Kompetenz zu holen, weil sie wo anders schon entstanden ist, aufgrund von Konkurrenzsituationen. Oder man holt auch Beratungen rein, die diese Kompetenz gezielt verkaufen. (...)

Ich nenne Ihnen ein Beispiel: Unser Bereich XYZ, der hat sich zu spät mit Internet-Techniken beschäftigt und hat dann jetzt den Anschluss finden müssen dadurch, dass man dieses Teil einfach nach USA gibt, wo die Kompetenz da ist. Das ist nicht nur der Markt, sondern es sind auch die Arbeitskräfte und diese Kompetenz, am Internet zu arbeiten vorhanden. Und weil der Aufbau nicht mehr schnell genug geht und weil man das nicht so schafft, die Aufholjagd nicht gewinnen kann, bricht man da einfach ab und sagt: Okay, ich muss jetzt, so schmerzlich das für die Mitarbeiter ist, dort hingehen, wo bereits ein höherer Kompetenzanteil da ist, auf diesem Sektor. Ganz schmerzlicher Prozess - ich sagte vorher, ich bin ja auch als Betriebsrat tätig - da muss man mit den Konsequenzen leben und man muss daraus neue Ideen entwickeln. Ich nenn' mal das Wort „Employability“, ein doofes Wort, aber da müssen wir

noch einmal darüber reden. Was heißt denn das, wenn mir das nicht immer passieren soll, was ich da beschrieben habe, dieser Bruch, wo Kompetenzentwicklung schon gar nicht mehr greifen kann, weil sie zu lange dauert? Da muss ich mir überlegen, wie kann ich dem begegnen, was muss ich vorher tun und das ist für mich strategische Kompetenzentwicklung.“



## „Zeit“ für eine (zwei) zweite Ausschweifung(en)

Die Zeitdimension wird in diesen Reflexionen im Hinblick auf die Entwicklung einer Idee „lernender Systeme“ vernachlässigt. Nichtsdestoweniger ist klar, dass ihr eine hohe Bedeutung zukommt, z.B. bezüglich

- der Systemdifferenzierung – Systeme differenzieren sich nicht nur in sachlicher und sozialer, sondern auch in zeitlicher Hinsicht aus,
- der Zeitlichkeit im Sinne der Systembiografien, die ja eine hohe Bedeutsamkeit für das je aktuell mögliche Systemgeschehen haben,
- der Systemzeiten von Veränderungsprozessen,
- der Systemzeiten des Lernens.

Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit nur angedeutet, nicht jedoch systematisch ausgearbeitet.<sup>193</sup>

Immerhin ist „Zeit“ der Fokus für die beiden folgenden Ausschweifungen, in denen das Thema „Zeit“ mit dem des „Lernens“ verbunden betrachtet wird, zunächst in der „Zeit zu Lernen“ in einer zuspitzenden Makroperspektive, dann - „Ach, Du liebe Zeit“ - reflektiert bis auf die Mikroebene.

---

<sup>193</sup> Ausführlich habe ich mich mit den hier benannten Aspekten unter modernisierungstheoretischem Untersuchungsinteresse an anderer Stelle beschäftigt (Orthey 1999, CD-ROM, „Zeit“ der Modernisierung) – dort Erörterungen zu den Themen: Veränderungen des Zeitmodells und der Zeithorizonte in einer historischen Perspektive, Temporalisierung und Vergeschichtlichung, Systemzeiten und Störungen, Beschleunigung, Dauer, Takte und Rhythmen, Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit.

## Zeit zu Lernen?<sup>194</sup>

9 von 10 europäischen Bürgern und fast alle Deutschen halten lebenslanges Lernen für wichtig. Das ist das Ergebnis einer Eurobarometer-Umfrage. Grund für diese Lernbegierde ist auskunftsgemäß der Wunsch, unabhängig vom Alter wirtschaftliche und soziale Ziele zu verwirklichen. Nicht nur diese außerordentliche Lernbereitschaft deutet eine *Ausdehnung der Lernzeiten* an, auch die seit Jahren gegenwärtigen Einredungen vom „Lebenslangen Lernen“ oder die nahezu beliebigen Appelle von Politikern, Bossen und pädagogischen Gralshütern zeigen dies an. Die Frequenz des Lernens soll offenbar beschleunigt werden. Nicht mehr nur einmal im Leben für das Leben, auch nicht mehr durch die ein oder andere notwendig gewordene Anpassungsweiterbildung, nein, tagtäglich soll Lernen nützlich und (überlebens-) notwendig sein, „so wichtig, wie das tägliche Brot“ - hatte das schon vor Jahren ein deutscher Bildungsminister herbeigebetet. Kein Wunder angesichts der Proklamationen um „Wissengesellschaft“ und „Rohstoff Geist“. Der steht zwar zur Zeit auf dem „Qualification-highway“ millionenfach auf der Straße - aber auch in dieser zeitintensiven Warteposition hilft nur Lernen weiter.

Das haben auch die Betriebe realisiert. Sie nehmen sich nicht mehr nur Zeit für Arbeit und Profitmaximierung, sie drücken als „Lernunternehmen“ oder „lernende Organisationen“ die Schulbank. Denn es lernen heutzutage nicht mehr nur Individuen, nein es sollen Betriebe, Verwaltungen, ja sogar Schulen lernen und es spekulieren neuerdings auch Universitäten damit! Bald werden wir wohl am lernenden Verkehr - jedenfalls auf der Straße – teilnehmen können. Die Navigationssysteme in den Autos künden bereits heute von noch unerschlossenen Lernchancen im Trend der Vergleichzeitigung unterschiedlicher Verrichtungen der Lebensführung. Bislang können wir als Beschleunigungsoffer im Stau stehend lernen, bald sicher auf den schnellsten Umwegen! Und wenn wir dort zu schnell sind, können wir unser Verkehrssünderpunktekonto durch eine Lernanstrengung reduzieren. Lernen eint alle und ist ein *lebenslänglicher Standardausweg* - manchmal auch eine lebenslange Standardausrede. Kaum war seinerseits ein zu schnell entwickeltes (!) kleines Auto umgekippt, schon lasen wir über dieses Beschleunigungsoffer bald ganzseitig in großen Tageszeitungen: „A-Klasse hat Elchtest sicher bestanden. Wir haben dazugelernt.“ Dadurch

---

<sup>194</sup> Veröffentlichung (gekürzt) Orthey (2003a).

kann zukünftig neuen gefährvollen Hindernissen mit neuer Stabilität begegnet werden. Immer schneller.

Denn die Form des Lernens kann jederzeit allerorten aktualisiert werden. Und wenn dann wieder irgendwas kippt, steht sie erneut bereit, um uns oder irgend etwas wieder aufzurichten. Auf Lernen ist immer Verlass! Und wir sind mittendrin, statt nur dabei. In der ersten Reihe. Bis ins Grab. Das sind zeitliche Aussichten, die das Lernen nur mit dem Leben teilt – da hatte schon vor Jahren eine Werbekampagne der Münchner Volkshochschule Recht, die plakatierte: „Wer aufhört zu Lernen hört auf zu Leben!“ Das wollen wir alle nicht so gerne, deshalb dehnen wir unsere Lernzeiten aus – die Institution gibt uns Lern-Support und offeriert: „Täglich frische Kurse!“

### **Lernen ist eine krisentaugliche Veränderungsroutine!**

Lernen ist seit der „Aufklärung“ ein etabliertes Veränderungsmuster und es ist seither mit positiven Zuschreibungen besetzt. Es hat uns immerhin aus unserer selbstverschuldeten Unmündigkeit erlöst oder uns – angeblich jedenfalls – emanzipiert. Dieser Geschichte hat das Lernen einen nahezu unangetasteten Glorienschein zu verdanken. Lernen hat gesellschaftlich den Status der Nichthinterfragbarkeit – ähnlich vielleicht wie Gerechtigkeit oder Liebe. Es ist zum Erklärungsprinzip geworden, das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf. Die Geschichte des Lernens ist eine Jahrhunderte lange *Erfolgsgeschichte* – die erträglich formulierte Geschichte der Zähmung des Menschen.

Deshalb erweisen sich die seit Jahren von Politikern, Managern und nicht zuletzt von Pädagogen geschürten Lerneuphorien derzeit auch als relativ krisenfest. Obschon Unternehmen Weiterbildungskosten reduzieren und der Staat das Bildungssystem auch nicht gerade opulent ausstattet, bleiben die Einredungen erhalten oder werden gar verstärkt. Denn Lernen wird heutzutage auch als Möglichkeit gepriesen, Krisen zu bewältigen. Die Attraktivität des Krisenmodells Lernen liegt darin, dass es eine *starke Zukunftsorientierung* vermittelt. Seit den Leiden unserer Schultage wissen wir schließlich, dass wir nicht für die Schule lernen, sondern für das Leben. Und das kommt später! Angesichts der Unsicherheitslagen im aktuellen Krisengemenge wird die Risikoverarbeitung in die Zukunft verlagert – und dabei hilft das Lernen. Denn Lernen vermittelt die Vorstellung, die Zukunft sei anders - will meinen: „besser“ - gestaltbar.

Der Charme des Modells Lernen liegt dabei nicht zuletzt darin, dass eine starke Zukunftsorientierung von der Gegenwart und ihren Problemen ablenkt, bzw. sogar Gegenwärtiges oder auch Vergangenes vergessen lässt. Lernen ist Aneignungs- und

Ablösungsarbeit gleichzeitig: es werden bei neuer sinn-hafter Aneignung immer auch wertvolle Muster und Modelle *verlernt*. So geschieht das wohl derzeit mit Eigenzeiten, der Kontemplation und der Muße und mit vielem anderen mehr, das nicht mit den Veränderungshoffnungen des Lernaktionismus verkoppelt werden kann. Denn wir setzen angesichts der krisenartigen Verwerfungen auf Veränderung. Seit Gregory Bateson wissen wir, dass Lernen zweifellos eine „Veränderung irgendeiner Art“ bezeichnet, es aber eine schwierige Angelegenheit ist, zu sagen, um was für eine Art der Veränderung es sich handelt (Bateson 1992, S. 366). Darauf kommt es letztlich auch nicht an. Vielmehr geht es darum, eine Form verfügbar zu halten und gesellschaftlich zu etablieren, die die Aussicht auf zukünftige Veränderung auf Dauer stellt. Lernen wirkt als eine solche offene Form, die vermittelt, angesichts inkonsistenter und sich dynamisch verändernder Erwartungen angemessen handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben. Das ist die Einredung. Wenn die Veränderungserwartungen sich nicht in Handlungen und Entscheidungen aktualisieren lassen, steht die starke Wirkhoffnung des Modells „Lernen“ erneut bereit. Damit wird Lernen als Veränderungsprogramm paradoxerweise zur weitgehend *wirkungslosen Routine*. Aber Routinen geben immerhin Sicherheit, vermitteln Vertrauen und die Vorstellung von Legitimität.

Hinzu kommt noch diejenige Funktion des Lernens, die nicht auf der oberflächlichen Ebene der Lerninhalte verortet ist, sondern eher auf der Ebene des „verborgenen Curriculums“, auf das eine Gesellschaft vermutlich weit weniger bereit ist zu verzichten, als auf die Lerninhalte selbst: beim Lernen wird nämlich quasi nebenbei auch die Erfahrung vermittelt, sich selbst mit anderen vergleichen zu müssen, immerzu darauf warten zu müssen, von Autoritätspersonen gelobt oder getadelt, anerkannt oder abgelehnt zu werden, kurzum: eingeschlossen oder ausgeschlossen zu sein. „Immer-weiter-Lernen“ sorgt dafür, diese Erfahrung zu festigen und zu konservieren. Lernen hält damit die Ungewissheit stabil, ob man/frau gerade drinnen oder draußen ist. Das ist gesellschaftlich insofern wünschenswert, weil daraus ein Antrieb für selbstverantwortete Veränderung bzw. Anpassung erwartet werden kann.

Das ist der wahre Charme des Lernens, der es in der Krise nochmals attraktiver macht. Kein Wunder also, dass viel Lebens- und Arbeitszeit vom Lernen her gedacht wird, dass Individuen, Organisationen und der Staat sich immer mehr mit Lernen zu beruhigen versuchen und hoffen, zukünftig krisenfester zu werden. Das führt zur zeitlichen Vereinnahmung des Lebens und Arbeitens – und vor allem: derer, die da leben und arbeiten - vom Lernen her. Zu bemerken ist dies daran, dass Lernen nicht mehr nur in

institutionalisierten – und neuerdings in informellen - Formen gedacht wird, sondern als Aneignungsmetapher für die alltägliche Lebensführung angedient wird. Im strengen Selbstversuch erleben wir diesen Trend eindrücklich am besten Sendeplatz im Vorabend- und Abendprogramm, wo schließlich auch Freizeit zur Lernzeit wird. Dort können wir wahlweise – als ZuschauerIn – im Stil des Edutainment etwas lernen oder im anderen Fall – als KandidatIn in der Rateshow – mit unserem erlernten Wissen reich werden. Und wenn's nicht ausreicht mit dem Wissen, dann scheitern wir – wie im wahren Leben auch. Es sei denn ein anderer Lernbegieriger rettet uns per Telefonjoker. Auch der Griff zur Wochenillustrierten konfrontiert uns allzu oft mit irgendeinem Test, der uns Erkenntnisse über unser Wissensdefizit beschert und meist Enttäuschungen und dann natürlich neue kompensatorische Lernanstrengungen nach sich zieht. Das Leben wird zur lernzeitlich entgrenzten Wanderbaustelle. Indiz für die fortschreitende Unterwanderungen des Lebens mit Lernen ist auch die Idee, *Bildungsaktien* auszugeben. Immerhin winkt bei diesem Ansatz gar die Möglichkeit für einen neuen Aktienindex: der „Lern-Dax“ beschert uns sicher endlich wieder Börsengewinne. Welch charmantes Denkmodell: eine börsengesteuerte Form der Rechtfertigung für die Ungleichheitsverteilung durch Bildung! Das freut die Spekulanten. Dummerweise fallen und fallen aber die Aktien für politische Bildung, die für die Bildung Benachteiligter und alle anderen, die andere Zeitmuster brauchen. Sie werden wohl aus dem Lern-Dax genommen werden müssen. Ihr Absatz soll – wie Analysten vorausgesagt hatten – unmittelbar nach dem Börsengang stark eingebrochen sein. Was hilft in dieser Krise?

### **Lernen beschleunigt den gesellschaftlichen Modernisierungs- und Zerfallsprozess!**

Wenn Modernisierungsbedingungen einen erhöhten Vorschein von Pluralität, Differenziertheit, Uneindeutigkeit und Paradoxie hervorbringen, werden Kompensationsmodelle benötigt, die Komplexität so reduzieren, dass den Umweltbedingungen angemessen begegnet werden kann. Das betrifft hochdifferenzierte Organisationssysteme, die zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung oszillieren und „Change“ zur aller ersten Überlebensmetapher gemacht haben, es gilt für soziale Interaktionssysteme, in denen sich die Vielfalt gesellschaftlicher Verhältnisse – beobachtbar in der Zunahme von Konflikten und Störungen – spiegelt und es gilt für zersplitterte personale Systeme mit ihren zerfledderten Biografien. Dies führt zur Wahrnehmung von Zeitknappheit, Beschleunigung, von Zeitfragmentierung und Vergleichzeitigung. Lernen ist das Modell, das angesichts solcher Risiko – und Zeitverhältnisse Linderung verspricht. Die prekären Zeitverhältnisse werden in Lernzeiten transformiert. Dort sind sie insofern gut aufgehoben, als

dass dort Komplexität zugänglich gehalten wird, sie aber auch ihre Bedrohlichkeit verliert und handhabbar wird. In der Lernzeit wird sie wirkungsvoll domestiziert. Die Leitunterscheidung der Selektionsagentur Lernen ist „Wissen/Nichtwissen“. Diese ist auch deshalb so anschlussfähig, weil sie *immerzu zugänglich* ist – was bei Zahlung/Nichtzahlung etwas anders gelagert ist. Die Welt wird im Brennglas des Wissens erträglich via Lernen.

Das Medikament hat allerdings ziemlich ernste *Risiken und Nebenwirkungen*. Die Wirkung, für das es bemüht wird, macht es zum Motor neuer Modernisierungs- und Zerfallsoptionen. Denn: Lernen macht Sinn! Und Sinn ist immer verbunden mit neuem Differenzvorschein. Die Differenz erzeugt dabei neue Anschlussmöglichkeiten für Neues. Lernen ist insofern ein *Steigerungsprinzip*, das den Modernisierungsprozess der Gesellschaft und der Betriebe rationalisiert, ihn aber gleichzeitig auch betreibt und verschärft. Dieser Dynamik wird derzeit mit Dosiserhöhung begegnet. In der Folge können aus optimistischen Modernisierungshoffnungen durch Lernen schnell Zerfallsszenarien werden. Dann nämlich, wenn die Ausdehnung von Lernzeiten selbst zur Wahrnehmung von Knappheit und Fragmentierung führt und es zum Lern-Kollaps kommt. Lern-Euphoriker können jetzt zwar an präventive Meta-Lernanstrengungen denken, Vorsichtiger wittern aber möglicherweise Lern-Widerstände ungeahnten Ausmaßes. Die Lernszene beginnt zu zittern.

### **Lernen schadet der Gesundheit!**

Wenn Lernen immer auch den nächsten Lernanlass produziert, kann Lernen – ähnlich wie das Rauchen - gesundheitsschädlich sein und ist suchtfördernd. Die immer weitere Verkürzung zeitlicher Zyklen führt in die Sucht. Die Lern-Statistiken zeigen, dass diese Suchtmuster ähnlich erschreckende Steigerungsquoten aufweisen, wie die Erkrankungen durch Rauchen. Das war früher - als die Zukunft noch nicht erfunden war - anders. In einer solchen Gesellschaft musste nur das gelernt werden, was sicherte, dass alles möglichst so blieb, wie es bereits war. Damals war Lernen noch Genuss und Luxus - und es hatte seine Zeit. Seit dann in der Neuzeit die Zukunft erfunden wurde, muss im Hinblick auf zukünftige Veränderungen gelernt, und das heißt: es muss immer weitergelernt werden. Denn nur wenn die Umwelt als stabil und unverändert erlebt werden könnte, würden unsere Verhaltens- und Unterscheidungsmuster ausreichen, um auf alle Eventualitäten angemessen reagieren zu können. Wenn durch die Zukunftsorientierung jedoch *Veränderung auf Dauer gestellt* wird, heißt das immerzu Anpassungs- und Veränderungsdruck, also heutzutage: permanenten Lernzwang! (Geissler/Orthey 1998)

Anders als bei Produkten, die für das Suchtmuster Rauchen verantwortlich sind, fehlt bei Lernprodukten allerdings die Warnung des zuständigen EG-Ministers. Stattdessen finden sich immer neue Ermutigungen, die Sucht weiter auszubauen.

### **Lernen bringt uns ins Gefängnis!**

Um zu lernen, führen wir eine zeitlang an einen Ort. Dort – in der sogenannten Bildungsstätte - fand Bildung *statt*. Lernen hatte Zeiten und Räume, ermöglichte sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung. Denn wenn es um die Aneignung von Wirklichkeit geht, dann ist die Erfahrung von Wirklichkeiten hilfreich und unterstützend: die Erfahrung von „wirklichen“ Orten, von Räumen – und das sind nicht nur Seminarräume -, von Gerüchen, Geräuschen, Eindrücken in Gesprächen, in *gemeinsamer Zeit* und in anregend gestaltbarer *Eigenzeit*. Lernen braucht einen ökologischen Umgang mit der Zeit. Es braucht eigenartige, höchst individuelle und keinesfalls verallgemeinerbare Rhythmen, manchmal braucht es auch Langsamkeit oder gar Langeweile. Heutzutage wird frau und man mit derlei Vorstellungen leicht zum Bildungsromantiker abgestempelt. Denn die Vorstellung des lebenslangen Lernens vermittelt auch die *Entkoppelung von markierten Zeiten und Räumen zugunsten auf Dauer gestellter Lernanstrengungen*. Diese finden zudem in virtuellen Räumen per Mausclick statt - die Uni Karlsruhe benennt die Vision auf ihrer Website: „Von Raum und Zeit unabhängig lernen.“ Dies rast- und ziellose Lernen führt uns in die Distanzlosigkeit. Der Verlust von Distanz zugunsten hektischer Lernbetriebsamkeit erwirkt aber den *Verlust von Reflexionsmöglichkeiten*. Die Verstrickung in ständige Lernaktivitäten fesselt uns in der permanenten Aktion. Lebenslängliche Lern-Hektik. Gefangengehalten auf einer gut gesicherten (virtuellen) Lerninsel. Keine Chance - und keine Zeit! - abzuhaue und einen distanzierten Blick auf die Festung zu werfen.



**„Ach, du liebe Zeit.“<sup>195</sup>**

Zeitaspekte von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess<sup>196</sup>

**„Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben.“**

(Geißler 1989)

Wir leben in der Zeit. Notwendigerweise. Damit geben wir selbst auch dem, was wir „Zeit“ nennen (s)einen Sinn. Wir machen die Zeit zu dem, was sie ist oder meist: was sie sein soll. Wir beobachten uns und unsere Umwelt nicht nur mit Blick auf die Sach- und die Sozialdimension, sondern auch im Medium der Zeitlichkeit. Und durch unsere Beobachtung „formen“ wir das, was wir „Zeit“ nennen, zu dem, was wir zur Verortung unserer Selbst in der Zeitdimension gerade brauchen. Das hat wohl auch Paul Virilio gemeint, der uns dazu einen trefflichen Satz hinterlassen hat, der nicht nur den wissenschaftlichen Zeitdiskurs sondern auch die alltägliche Zeiterfahrung begründet: „Die verschiedenen Auffassungen von Zeit sind jeweils abhängig von einer bestimmten Position im Raum der Erkenntnis.“ (Virilio 1986a, S. 121) Und solche Positionen – so die hier vertretene These - markieren wir auch durch Lernanstrengungen, die insofern auch auf unsere Zeitwahrnehmung zurückwirken.

Wir hasten, wir rasten (gelegentlich jedenfalls noch), wir arbeiten und lernen – und beides immer häufiger fest verkoppelt -, wir leben und wir sterben, und selbst darin leben wir (letztmalig?) „Zeit“. Wir leben die Zeit ab, aber wie wir das tun, das liegt ausschließlich an uns selbst. Damit beschleunigen oder verlangsamen wir die (Wahrnehmung von) Zeit, je nachdem eben. Wir passen die Zeit an unsere Aneignungsverhältnisse der Welt an. Meist haben wir deshalb zu wenig davon. Das mag auch daran liegen, dass wir angesichts postmodernen Möglichkeitsüberschusses und gebunden an die damit einhergehenden Individualisierungszwänge unser *Erleben durch Erwartungen überfrachten und überfordern*. Dadurch wird – wie Niklas Luhmann (1968) deutlich macht – die Zeit „knapp“. Insofern nehmen unter solchen Bedingungen die Selektionsnotwendigkeiten zu. Immer mehr muss immer schneller (neu) entschieden werden. Indem wir das tun, forcieren wir jedoch gleichzeitig die von Luhmann gemeinte Dynamik. Entscheidungen machen neue Erwartungen

---

<sup>195</sup> Geißler (2002, S. 11)

<sup>196</sup> (Von mir verfasste) Teile des Textes Orthey, F.M./Orthey, A. (2004): „Bild-Zeit-ung. (Un-) Zeitgemäßes zu Zeitaspekten von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess.“ Der Text ist ausgehend von Überschriften und Titeln des Münchner Zeitforschers und Wirtschaftspädagogen Karlheinz A. Geißler entstanden, dem ich viel Wissen über „Zeit“ und vieles andere zu verdanken habe.

zugänglich und diese produzieren neue Entscheidungsoptionen, die unser „Zeitbudget“ – so der ökonomisierte Begriff für das, was wir nur begrenzt zur Verfügung haben - belasten. Die Zeit, die wir uns selbst so machen, schnürt uns immer mehr ein - wir hetzen unser Leben ab, der Zeit, die wir selbst vorausgeschickt hatten, auf den Fersen. Das lässt zunehmend das Bedürfnis laut werden, sich der Zeit besser zu vergewissern, die wir da so abrasen: die Rationalisierungsanstrengungen des „Zeit- und Selbstmanagements“ stehen als deutliches Indiz hierfür. Wir wollen was von der Zeit haben, am besten mehr – und kommen auch auf diesem Weg: zum Lernen.

Meine These ist, dass auch die Wahrnehmung von Zeitknappheit und die damit einhergehende „Vordringlichkeit des Befristeten“ (Luhmann 1968) das derzeitig favorisierte Aneignungsmodell „Lernen“ begünstigen. Denn Lernen ist eine Form der (*reflexiven*) *Aneignung von Zeit*, indem es „Sinn“ zugänglich macht, der eine Verortung im Fluss der Zeit ermöglicht. Und Sinn brauchen wir immer häufiger dann, wenn feste Systemreferenzen beim Leben und Arbeiten - wie z.B. die Religion, der Lebensberuf, lebenslange Partnerschaft usw. - durch ein immer wieder neu zu komponierendes loses Geflecht unterschiedlicher Systembezüge ersetzt werden. Dadurch muss „Identität“ immer öfters neu (re-) konstruiert werden. Identität wird von personalen oder auch von sozialen Systemen wie z.B. Unternehmen in der (temporär begrenzten) Markierung von *Grenzen* zu den als relevant eingeschätzten Systemen der Umwelt generiert. Angesichts der Ablösung des Lebensberufes durch die Patchworker-Erwerbsbiografie und die der stabilen Unternehmen durch immer wieder neu konstruierbare virtuelle Betriebsamkeit, wird diese Leistung *häufiger gebraucht*. Die dafür zu treffenden Entscheidungen brauchen Sinn und der wird von Personen, sozialen Systemen und angeblich auch von Organisationen aus dem *Lernen* gewonnen. Wir „wissen“, warum wir entscheiden, wie und was wir entscheiden. Und dadurch machen wir uns auch die Zeit zugänglich. Wir werden uns der Zeit besser gewahr durch Lernen. Das liegt an der „verlangsamenden“ Wirkung der reflexiven Distanz, die das Lernen als Form, „sich zu geben“ auszeichnet. Dadurch nimmt die Zeit dessen, was Gegenstand der Reflexion ist, durch die Zeitlichkeit des Reflexionsprozesses mehr Raum ein. Das beeinflusst unsere Wahrnehmung, wir nehmen in der ganzen Hektik die Lernzeit als eine Möglichkeit wahr, Sinn und damit auch Zeit zu „gewinnen“. Wir gewinnen für uns *neue Positionen* „im Raum der Erkenntnis“ (Virilio) und dies hat Auswirkung auf unsere Möglichkeiten der Zeitwahrnehmung.

Denn Lernen bedeutet auch, einer dem Lernen vorgelagerten Gemengelage von Unentschiedenheit, im *Lernereignis* selbst einen *imaginären Wert* entgegen zu setzen. Dieses

„Lern-Ereignis“ (vgl. Orthey 1999, S. 178f) wie auch der „imaginäre Wert“ – beides teilt Lernen mit gängigen Zeitbegriffen (vgl. Baecker 2002, S. 77f) - erlauben die Bezeichnung dessen, was noch nicht entschieden ist so, als wäre es bereits entschieden. Das hat sachliche, soziale, aber eben auch zeitliche Auswirkungen: Einerseits bezogen auf das Lernereignis, das einen *geschützten Raum entschiedenen Simultanprozessierens zum Unentschiedenen* bereitstellt, den wir angesichts der turbulenten Hektik unserer Alltagserfahrung auch als *neue Variante der selbstbestimmten Eigenzeit* wertschätzen. Andererseits kommen wir durch den „imaginären Wert“ beim Lernen auch zu *Vorstellungen zur Zeitordnung*, die unser Lerngegenstand „braucht“ – und auch: die wir mit ihm brauchen.

Dergestalt lernend finden wir letztlich eine „Sprache“ für das, was uns derart antreibt. Auch dadurch entwickeln wir ein (anderes) Bewusstsein von Zeit. Peter Hoeg hat das Gemeinte sehr schön in Sprache gebracht: „Zeitbewusstsein aber besteht aus dem doppelten Gefühl von Unveränderlichkeit und Veränderung. Es kann nur denen zugeschrieben werden, die es auch ausdrücken können. Und das ist nur möglich in Verbindung mit der Sprache, und nur der Mensch hat Sprache. Zeitgefühl und Sprache gehören untrennbar zusammen.“ (Hoeg 1995, S. 266) Zeit und Lernen auch. Immer öfter. „Auch die Zeit selbst ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht.“ (Luhmann 1995, S. 82) Lernen ist ein *zeitlich bedeutungsvoller Unterschiedsgenerator*. Lernen (2.1.3.) oszilliert zwischen Aneignung und Ablehnung, zwischen Unveränderlichkeit und Veränderung – und bringt dadurch neue Unterschiede „zur Sprache“. Deshalb brauchen wir „zeitlebens“ heute viel „Zeit zu Lernen“ (Orthey 2003a).

**„Vom Tempo der Welt“** (Geißler 1999): **„Wart mal schnell!“** (Geißler 2002)

Die andere Seite: dadurch, dass durch Lernen neuer Sinn generiert wird, werden auch neue Möglichkeiten zugänglich. Zudem steht mit dem Lernen nun eine bewährte und erprobte Form für den Fall bereit, wenn es denn wieder mal Möglichkeitsüberschuss und Selektionsprobleme geben sollte. Dann setzen wir auf das Anschlusslernen. Dadurch wird Lernen auch zu einem *Motor gesellschaftlicher Beschleunigung*. Lernen macht der Welt dadurch Tempo, dass es Aneignungs- und Ablösungsarbeit gleichermaßen leistet. Beim Lernen *verlernen* wir notwendigerweise immer auch etwas, das wir nicht mehr brauchen. Das entlastet, und derart erleichtert können wir an Geschwindigkeit zulegen.

Zudem vermittelt Lernen eine *starke Zukunftsorientierung*. Durch Lernen kann – als „imaginärer Wert“ - ein Zustand zugänglich werden, der wirkt, als sei die geteilte Annahme, dass es immer auch anders kommen könnte, aufzuheben. Wir nennen diese Dynamik der scheinbaren Kontingenzbewältigung „Wissen“ und glauben, dass dies uns in Zukunft hilft.

Mit dieser starken Zukunftsorientierung lenkt Lernen uns auch von der Gegenwart und ihren Problemen ab. Lernend können wir Gegenwärtiges und Vergangenes *besser vergessen* und uns ganz auf die *wohlgeordnet erscheinende Zukunft* konzentrieren – und natürlich darauf, schnellstmöglich deren möglich erscheinende Heilszustände zu erreichen. Das wirkt beschleunigend – jedenfalls bis zu dem Zeitpunkt, wo klar wird, dass die Zukunft doch anders kommen wird, kann oder gar: soll. Dann vertrauen wir in eine neuerliche Lernschleife, die uns mit neuen Beschleunigungsmöglichkeiten ausstattet: „Wart mal schnell!“ Wir kennen das heutzutage als „Stop and go“ auf den Autobahnen, die ja auch beides ermöglichen: viel Stauraum einerseits und dann eine freie breite Bahn, um aus dem Stillstand loszurasen.

Das Auto auf der Schnellstraße des Lebens ist das Lernen. Es bietet uns den (heute relativ gut geschützten) *Raum für neue Beschleunigung im Fluss der Zeit*. Als noch die Eisenbahn für den schnellen gesellschaftlichen Fortschritt stand, passte der Zug besser in dieses raumzeitliche Bild, das uns Robert Musil beschreibt: „Der Zug der Zeit ist ein Zug, der seine Schienen vor sich her rollt. Der Fluss der Zeit ist ein Fluss, der seine Ufer mitführt. Der Mitreisende bewegt sich zwischen festen Wänden und auf festem Boden; aber Boden und Wände werden von den Bewegungen der Reisenden unmerklich auf das lebhafteste mitbewegt.“ (Musil 1978, S. 445) So geht’s uns – unabhängig von Auto- oder Zug-Metapher – mit dem Lernen. Lernen ist der Raum, der uns die (immer schnellere) Bewegung in der Zeit ermöglicht, und den wir – das ist der wahre Charme – auf unserer Zeitreise mitführen können (und müssen). Geschützt im Lern-Raum rollen wir die Zeit vor uns aus (und manchmal gar der Zeit voraus) – und führen unsere Ufer mit.

Lernen macht die Welt schneller, indem sie zunächst verlangsamt und manchmal – in der reflexiven Ausleuchtung - „angehalten“ wird. Im Lernprozess werden zwischen reflektierten Vergangenheits- und möglichen Zukunftsbezügen *neue Möglichkeiten zur Konstruktion zukünftiger Gegenwarten oszilliert*. „Lernen“ simuliert dabei mögliche zukünftige Gegenwarten und klopft sie auf solche Sinnoptionen ab, die an die reflektierten Vergangenheitsbezüge anschlussfähig sind. Dadurch erweitert sich der *Zugang zu (mehr!) Potentialitäten*, die als bereits vorgeprüfte „mögliche Wirklichkeiten“ zur Selektion für künftige Aktualitäten anstehen. Lernen wird dadurch auch zu einem *Modernisierungskonzept*, weil es die Dynamik, aber auch die Glorifizierung der Multioptionalität erfolgreich bedient. Immer mehr immer schneller neu – reflexionsgeprüft (und heute meist auch noch: zertifiziert)! Aus der Verlangsamung des Lernens erwachsen neue Beschleunigungsoptionen. Dadurch werden zugleich gesellschaftliche und organisationale Zerfallsszenarien gefüttert. Die Differenz, die Lernen im Vergleich zu den etablierten und erfahrungserprobten

Sinnbeständen zum Vorschein bringt, ist ein unterscheidungsfähiger neuer Unterschied. „Lernen“ sagt zunächst nichts über dessen Werte-Bezüge aus. Das beschert uns Differenzen, die an andere als die gesellschaftlich favorisierten Sinnbestände anschlussfähig werden und die dadurch zu gesellschaftlichen Bedrohungspotentialitäten werden: dass Netzwerke Leistungsvorsprünge gegenüber den impliziten organisationalen Bestandserhaltungs- und Reproduktionsmechanismen ermöglichen, das haben nicht nur Bildungspolitiker und Unternehmen gelernt, sondern auch Terroristen – und es äußerst erfolgreich „genutzt“. Seit dem 11. September 2001, der uns dies schmerzlich bewusst gemacht hat, ermöglicht der Zeitvorsprung des Netzwerks diesen den erfolgreichen Entzug vor den mächtigen staatlichen und überstaatlichen Organisationen.

Nur gut, dass die Eigendynamik des Steigerungsprinzips „Lernen“ auch bezüglich des fehlenden Wertebezugs zur reflexiven Bearbeitung bereitsteht. Die zeitlichen Zyklen in diesem Wechsel zwischen neu hervorgebrachter Faktizität und Reflexivität via Lernen werden kürzer – bis zum Verschwinden in einem „Modernisierungsvibrieren“ (Orthey 1999): Man sieht es kaum - es sind, wie Bourdieu (1982) dies formuliert hat „die feinen Unterschiede“ - aber man *spürt* es deutlich und allenthalben. Oder literarischer und den Ambivalenzen dieser Dynamik angemessen „Da stand etwas und drohte, überall zwischen Himmel und Wasser, vibrierend und unsichtbar.“ (Nadolny 1994, S. 7) Die Beschleunigungsspirale ist eine Lernspirale. Sie dreht sich durch die feinen Unterschiede, die sie selbst macht, immer schneller.

**„Kontaktzeitpädagogik, oder: Die „Zeit“ der großen Bildungsindustrie.“** (Geißler 1990)  
„Zeit ist Geld.“ In dieser Ökonomisierungsformel zur Rationalisierung von Zeit war ehemals die „Arbeit“ zwischengeschaltet. Heutzutage ist es „Wissen“. Wissensgesellschaft und Wissensmanagement künden davon. Kein Wunder, dass mit Wissen Geld gemacht wird – ebenso wie mit seinem Management, seiner Aneignung und Vermarktung. Wissen wird nicht nur marktfähig, Wissen wird auch ein Markt. Das führt zur verstärkten Ökonomisierung der Kontexte, in denen Lernen, dem das Wissen weitgehend zugeschrieben wird, institutionell aufgehoben ist. Und es führt zur Anwendung *ökonomisch zentrierter Zeit-Logiken auf Lernzeiten*. Denn Markt heißt: sich über die Zeit vergleichen (Rinderspacher 1989, S. 97f)! Je mehr Lernen und je mehr die Systeme, in denen es institutionell verortet ist, einer Marktlogik angepasst werden, umso mehr gerät die Zeit-Logik des Lernens, die durch „wertvolle Zeitverluste“ von Langsamkeit, Langeweile, Umwegen und Umtrieben, Eigenzeiten und –rhythmen gekennzeichnet ist, unter Druck. Das entzieht den Lernmöglichkeiten den Boden

oder besser: die Zeit. Was da noch als Lernen bzw. als „Lernerfolg“ verglichen wird, das ist das, was von dem, was gelernt werden *hätte können*, angesichts der Selektion, die eine Logik der Marktlichkeit bedingt, noch übriggeblieben ist.

Wenn Wissen gemanagt wird, dann bezieht sich das Management notwendigerweise auf diejenigen Wissensarten, die dem Management zugänglich gemacht werden können und von denen sich die Managementlogik Profit verspricht. Formen informellen, impliziten oder mikropolitischen organisationalen Wissens verwehren sich dem Management-Zugriff. Oder das Management hält diese Formen für nicht bedeutungsvoll. Dies zeigt: Wissen und Lernen marktförmig zu organisieren, bedeutet *Vereinfachungen* in Kauf zu nehmen, die zu „Leistungsverlusten“ – so der ökonomische Begriff - führen. Das liegt an den unterschiedlichen Zeitlichkeiten der hier verkoppelten Systeme. Das Streben nach (zeitlicher!) Unterordnung und Vollendung in einer logischen Heilsfigur (der Ökonomie) steht für moderne Einheitsvorstellungen. Von postmoderner (Zeit-) Vielfalt keine Spur.

Die „Zeit der großen Bildungsindustrie“ hat mit den Systemzeiten von Bildung und Lernen nichts gemein. Sie unterläuft diese mit ihrem allerorten hohen Anschlusswert und trivialisiert eben dadurch das pädagogische Geschehen in seiner eigenzeitlich begründeten Leistungsvielfalt für personale, soziale und organisationale Systeme. Wenn es denn tatsächlich um Wissen, Lernen oder gar Bildung ginge, dann kann man sich diese Zeit getrost sparen – und das ist ja heutzutage auch ökonomisch sehr gefragt. Insofern wird in der momentanen Krisenstimmung auch am lauthals herbeigerufenen Lernen gespart. Das ist schlüssig – wenn denn Zeit Geld sein soll. Aber es zeigt auch sehr deutlich, worum es eigentlich geht!

Die Bildungsindustrie kollabiert: Streichungen der Weiterbildungsbudgets, Kürzungen der Programme und Verarmungsängste in der Szene derer, die gerade begonnen hatten, gut von der eingangs zitierten Formel „Zeit ist Geld“ zu leben, weil sie sich für das dazwischengeschaltete Wissen professionell zuständig erklärt hatten. Vielleicht wieder Zeit für mehr Bildung – ohne Industrie?

**„Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben.“** (Geißler 2001a)

**„Haben Sie Zeit!“** (Geißler 1992b)

Lernen ist eine eigenzeitliche Form. Seine Systemzeit ist individuell, sozial oder organisational systemisch sehr spezifisch. Wenn der Zeitaspekt des Lernens überhaupt verallgemeinerbar ist, dann wohl nur verkürzt: Lernen heißt „Zeit lassen, nehmen und geben“. Denn Lernen ist eine *Unterbrechung zeitlicher Routinen* (es sei denn heute: zeitlicher

Lernroutinen), eine Möglichkeit des Innehaltens, der Reflexion und das heißt auch: der Kontemplation – fern der Verwertungszwänge und –absichten. Wenn Karlheinz Geißlers These, dass heutzutage das Lernen das Beten ersetzt (Geißler 2001b), stimmt, dann ermöglicht uns das Lernen auch die *kontemplativen Zustände* des Innehaltens, der Sammlung und Besinnung, die wir durch den Verlust des Betens verloren haben. Das setzt der heutzutage üblichen Form der „eiligen“ Zeiterfahrung eine eher „müßige“ Differenzerfahrung entgegen. Diese Erfahrung lässt „Zeit“ wieder spürbar werden.

Meine These ist es hier, dass Lernen auch deshalb so intensiv als Form der Lebensgestaltung genutzt wird, weil *Lernen das Zeiterleben intensiviert*. Der Appell „Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben!“ wird im Lernen eingelöst. Aber es ist nicht die bloße Differenz zwischen „Eile“ und „Zeit haben“, sondern es gibt auch eine qualitative Differenz. Es ist diejenige, die der Rhythmus macht: „Der Rhythmus. Vom pulsierenden Leben.“ So hat der Zeitforscher Karlheinz Geißler (1999, S. 77ff) diese Aspekte überschrieben. Denn Lernen lässt sich nicht mechanistisch vertakten – obschon manche Ökonomen und Bildungspolitiker das gerne so hätten. Lernen braucht zeitlichen Rhythmus – subjektiv, sozial und sachlich. „Auf der Suche nach dem verlorenen Lebens-Rhythmus“ (Geißler 1995a) landen wir häufig bei den Rhythmen des Lernens – und entdecken unsere Rhythmik dort wieder. Denn Lernen pulsiert rhythmisch: schnelle, dahinstürmende Passagen werden mit plötzlichen Zäsuren, Pausen und sehr langsamen Zeiten des vorsichtigen Dahinschreitens in einen unregelmäßigen, aber lebendig abgestimmten Fluss unterschiedlichster Zeit-Werte zusammenkomponiert. Lernen setzt Prozesse des Oszillierens in Gang, deren Zeitlichkeiten von den jeweiligen Systemzeiten, wahrgenommenen Ereignissen und Gestaltbildungs-Zeiten abhängen. Lernen bedeutet, in diesem *Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung* zu neuen sinnvollen Bedeutungen zu kommen.

Die Zeitlichkeit dieses „Oszillierens“ hängt dabei unter anderem davon ab, wie viel Zeit die *Ablösungsarbeit* z.B. von liebgewonnenen und bewährten Sicherheiten, von Beziehungs- und Interaktionsmustern oder von organisationalen Routinen braucht. Dieses Geschehen lässt sich schwerlich verallgemeinern. Insofern ist auch das Bemühen um Curricula und die methodisch-didaktische Planung von Lernprozessen eine mindestens problematische, wenn nicht gar vergebliche oder gar kontraindizierte Legitimation des mittlerweile etablierten Expertentums. Solche Verallgemeinerungsversuche sind Vertaktungsanstrengungen unterschiedlichster besonderer Rhythmen, die weder zu angemessenen noch zu anregenden Zeitmustern führen.

Mit dieser Nicht-Verallgemeinerbarkeit geht allerdings bei den Lernenden ein sehr *intensives*

*Erleben* einher, das sich in differenzierten Lernmodellen, wie z.B. dem von Kurt Lewin (Geißler/Hege 1992, S. 150-153), auch wiederfindet: sie müssen erst mal „Auftauen“. Das bedeutet Ablösungs-, und das heißt: Trauerarbeit.

Um den Ablösungsprozess anzustoßen, braucht Lernen zunächst einen *Irritationsimpuls* als Voraussetzung. Der setzt eine Prüfung auf Relevanz und Passung in Gang, die oft als schwierig oder zumutend wahrgenommen wird. Anschließend geht es um die nicht minder anstrengende – weil widerständige - *Integration* des Gelernten in bestehende Sinnbestände. Dieses ambivalente Geschehen zwischen Prüfung auf Aneignung oder Ablehnung macht das Lern-Zeiterleben besonders nachdrücklich und nachhaltig. Wir stoßen beim Lernen an einen *Widerstand* – und an Widerständen zeigt sich immer „Realität“. Ein System spürt damit beim Lernen und seinen mitlaufenden Widerständen zeitliche „Realität“ in sich selbst über sich selbst. Es stößt an – meist an Grenzen. Lern-Zeiten gehen deshalb so leicht nicht aus dem Sinn, weil sie Sinn machen.

**Vier Faktoren, die den Trend zur Beschleunigung in pädagogischen Zusammenhängen bremsen können**

(Arnold/Pätzold 2004, S. 106)

- Reflexion über die Zeit
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhältnis zur Zeit
- Einübung der Fähigkeit, Eigenzeiten wahrzunehmen
- Langfristige Entwicklung pädagogischer Gelassenheit

**„Alles gleichzeitig – Die Versofterung des Lebens.“** (Geißler 2004)

Kürzlich hat Karlheinz Geißler mit dem „Simultanten“ (ebd.) ein treffendes sprachliches Etikett für die Alltagserfahrungen zunehmender *Zeitverdichtung durch Vergleichzeitigung des Unterschiedlichen* geprägt. Telefonierend Auto fahren oder Mails lesen und mit einem Auge das Fernsehbild der Liveübertragung eines Kriegs- oder Sportereignisses im Blick haben – so die uns geläufigen alltäglichen Standarderfahrungen dieses Phänomens. Die Vergleichzeitigung produziert – so meine These – gleichzeitig auch Bedarf und *Bedürfnisse nach zeitlicher Ordnung im Nacheinander*, um die entstandene Komplexität des „Gleichzeitigkeitsanfalls“ – meist wenigstens im Nachhinein – bewältigen zu können. Denn die Vergleichzeitigungsdynamik schafft Anschlussoptionen, die zeitliche Ordnung brauchen, weil diese nicht mehr über neue Vergleichzeitigung zu handhaben sind.

Eine der zentralen Leistungen des Lernens ist diejenige, angesichts kontingenter Zukünfte *zeitliche Ordnungen* zugänglich zu machen. Voraussetzung dafür, dass etwas zeitlich geordnet werden kann, ist die *Wahrnehmung eines Ereignisses* – dafür braucht unser Gehirn etwa 30 Tausendstel Sekunden. Lernen von personalen Systemen ist darauf angelegt, relevante Reize zur Aktivierung unserer Gehirntätigkeit zu vermitteln, die zur Veränderung von Sinnstrukturen genutzt werden können. Damit werden gleichzeitig *zeitliche Ereignisse markiert*.

Unser zeitliches Erleben von Gegenwart braucht aber noch einen anderen Mechanismus, der es uns ermöglicht, diese Ereignisse, an denen wir uns „stoßen“, zu einer subjektiven Gegenwart zu konstruieren. Haben wir also Ereignisse identifiziert, dann folgt ein *Gestaltbildungsprozess*, der etwa einer 3-Sekunden-Segmentierung folgt. Wir können insofern alle drei Sekunden unsere Ereignisreize integrieren – zahlreiche Experimente haben dies belegt, und auch die Selbstbeobachtung, z.B. des Sprachrhythmus oder der visuellen Wahrnehmungsrhythmen, kann dies bestätigen (vgl. Pöppel 1989). Dadurch, dass wir diesen Gestaltbildungsprozess, in dem wir die Ereignisflut in Ordnung bringen, „Lernen“ nennen, konservieren wir ihn und geben ihm selbst Gestalt und Be-Deutung. Diese ist dadurch bezeichnet, dass die hier erfolgte Gegenwarts-konstruktion als „Wissen“ *Relevanz für die Zukunft* zugeschrieben bekommt. Dieses Wissen lässt uns glauben, der doppelten Ungewissheit möglicher Zukünfte entschieden und kompetent begegnen zu können. Dazu gehört auch, dass wir *Vorstellungen über die möglichen zeitlichen Ordnungen* in der Zukunft präsent halten können. Damit sind Lern-Zeiten sowohl „*Schutzräume*“ für *Gegenwarts-konstruktionen* fern der gestaltlosen Ereignisflut der Simultanten als auch „*Zukunftslaboratorien*“ für *sinn-volle Zeitordnungen*. Lernen verungleichzeitigt die Ergebnisse unserer Gleichzeitigkeitsanfänge durch *Temporalisierung in der Simulation von Imaginationen*. Das (Lern-) Ergebnis kann als Zeit- und Sinnordnung konserviert werden.

Unser zeitlich überfülltes Leben und Arbeiten in Lernzeiten zu transformieren, scheint insofern attraktiv zu sein. Das ist einerseits im angesprochenen *zeitlichen Schutz- und Ordnungsaspekt* begründet, andererseits in der anfangs begründeten *Sinngeberfunktion des Lernens*. Dadurch können wir unsere (Lern-) Zeit als sinn-voll und damit als „erfüllte Zeit“ wahrnehmen. Und dies unterscheidet sie positiv von den überfüllten Zeiten des restlichen Lebens und Arbeitens. Lernzeiten vermitteln uns rückwärts- und vorwärtsgerichtete Sinnangebote, sie machen uns neue *Hoffnung für kommende Zeiten*. Lernzeiten können angesichts des Verschwindens geschützter Eigen-Zeiträume im Zuge der Versofortigung und Vergleichzeitigung als *zeitliche Biotope* wahrgenommen werden. Sie können beispielsweise

Anfänge und Schlüsse in unserer zunehmend übergangslosen Lebenslinie markieren – natürlich nur sofern die pädagogische Dynamik der Lernzeiten nicht selbst der Logik der Übergangslosigkeit geopfert wurde (vgl. z.B. Geißler 1996, S. 97ff).

Die zeitliche Struktur der Lebenslinie folgt immer häufiger den Markierungen einer Lernbiografie – insofern ist neben dem lebenslangen Lernen auch von „biografieorientierter Weiterbildung“ (Wittwer 1998) die Rede. Daran zeigt sich eine zentrale Orientierungsleistung des Lernens. Es ermöglicht *zeitliche Ordnungsbildungen* angesichts zunehmender Unordnungen. Diese sind gut abgesichert via Reflexion, und sie sind durch das erfüllte, intensive Erleben der Lernereignisse sowie der „imaginären Werte“ im Lernprozess gut von der Erfahrung der üblichen Flüchtigkeit unterscheidbar. Dadurch wird der Stellenwert des Lernens als „Zeit-Geber“ größer. Möglicherweise rückt auch deshalb der Zeitaspekt pädagogischer Prozesse aktuell zunehmend in den Forscherblick (vgl. Dobischat/Seifert 2001, Faulstich 2002).

Natürlich hat diese optimistische Lern-Zeit-Vorstellung auch andere Seiten: Lernen ermöglicht durch diese zeitliche Ordnungsleistung zugleich auch *neue Vergleichzeitungsoptionen*. Oder anders: Lernen professionalisiert uns Simultanten in unserer Vergleichzeitigungskompetenz. Wir werden zugleich in unseren „Multitasking-Fähigkeiten“ optimierbar.

Wie können wir uns dagegen wehren? Vielleicht durch das, was Karlheinz Geißler „kreative Ignoranz“ nennt. Das wäre ein Lernziel, das zugleich die Option offen hielte, zu differenzierteren und zu differenten Zeitvorstellungen und Zeithorizonten zu kommen, wie diejenigen, die dem Simultanten (zumeist implizit) zugrunde liegen.

Wo endet das? Es könnte enden bei den heutzutage vergessenen oder mindestens verkannten Privatiers, Amateuren, den Müßig- und Spaziergängern oder den *Dilettanten*.

Wie bitte?

Ja, der „Dilettant“ als Gegenbild des omnipotenten und allgegenwärtigen Profis der Vergleichzeitigung und Versofortigung, der mit Vergnügen so manches erledigt, was sich als Aufgabe für die zahllosen Professionellen nicht rechnet. Wie bitte ..., „Dilettanten“ ...? Wer hat die Glühbirne erfunden, die Relativitätstheorie, das Internet aufgezogen? Alles Dilettanten! Natürlich wissen wir Profis heute meist nicht mehr, dass der Dilettant, den wir mittlerweile mehr oder weniger zum Pfuscher gemacht haben, sich von „diletto“, der Freude, ableitet. *Avanti dilettanti!*

**„Zeit. Verweile doch, Du bist so schön.“** (Geißler 1996)

Wir hätten sie gerne im Griff, die Zeit, würden sie (meistens jedenfalls) am liebsten festhalten, anhalten, besonders in Zeiten augenblicklicher Glückseligkeit. Wir hätten sie gerne „schön“, so wie sie uns gefällt eben, und das heißt meistens: wir hätten gerne genug davon in der *selbstbestimmten Variante des erfüllten Zeitwohlstands*. Aber wo gibt's das heutzutage noch? Vielleicht in der Arbeits- oder Obdachlosigkeit oder im Altenheim, der Seniorenresidenz, fast am Ende der Zeit, zu leben. Aber ob das „schön“ ist ... ? Vielleicht finden wir diese Form der Zeiterfahrung im Urlaub, bei kulturellen Ereignissen oder in der Kunstausstellung. Ansonsten eher Gehetztheit, Stress, Flüchtigkeit, Dringlichkeit, Befristung und Vergleichzeitigung. Angesichts dessen steigt die „Nachfrage“ nach *zweckfreier sinnvoller Zeit* – alternative Formen der Urlaubsgestaltung in den geschützten Zeit-Zonen von Wüsten oder Klöstern künden davon. Was uns das Gefühl „erfüllter Zeit“ vermittelt, das genügt wohl einer anderen Logik als unser restliches abgehetztes Dasein. Meine These ist, dass dies die *Logik der Nicht-Logik* ist – und dass diese besonders auch in Bildungsprozessen erfahrbar wird.

Diese Logik der Nicht-Logik finden wir am ehesten in *ästhetischer Erfahrung*. Sie ergänzt die Dominanz der Vernunft um eine sinnliche „bildliche“ Erfahrung, die womöglich der vielfältigen Bilderflut unserer Alltagswahrnehmung auch eher gerecht wird als rationale Zugänge – wie Wolfgang Iser (1992, S. 70) es deutlich macht: „Vom *Ganzen* der Wirklichkeiten kann man sich (...) eigentlich keinen Begriff, sondern nur noch ein Bild machen: das einer offenen Gemenge- und Geschiebelage diverser Wirklichkeiten, die einander überschneiden und ergänzen, aber auch bestreiten und verdrängen. Dieses Ganze verweigert sich letzten Festschreibungen. Es ist nur noch mit ästhetischen Kategorien zu buchstabieren: als vielfältig, beweglich, schwebend, transitorisch.“ Im ästhetischen Erleben einer *sinnlichen „Wahrnehmung von Wirklichkeit als Bildlichkeit mit affektiver, intensiver Beteiligung“* (Orthey 1999, Moderne.doc) findet eine rational nicht mehr zu umfassende Wirklichkeitscollage ihre angemessene Beobachtungsjustierung.

Das Ästhetische ermöglicht dabei eine *differente intensive Zeiterfahrung*. Derart sinnlich bildhaft erlebte Zeit wird als wertvoll empfunden. Wenn Zeitwahrnehmung aus der Distanz eines Beobachters konstruierbar wird, dann haben dessen in der Beobachtung aktualisierte Unterscheidungen Auswirkung auf die Möglichkeiten dieser Wahrnehmung. Der „lernend“ auf „Wissen/Nichtwissen“ reflektierende Beobachter gewinnt seine Zeitwahrnehmung aus der *Distanz der rationalen Reflexion*. Der Beobachter aber, der mit ästhetischen Kategorien von Bildlichkeit und Sinnlichkeit operiert, gewinnt sie aus emotional-affektiv hinterlegten Unterscheidungen. Er hat als Betrachter auch Distanz, aber aus dieser heraus *spürt* er mehr,

als dass er denkt. Indem er sich ein Bild macht, rationalisiert er nicht, *sondern er emotionalisiert*. Emotionales Erleben wird als *besonders intensives zeitliches Erleben* wahrgenommen – nicht nur frisch Verliebte können dies bestätigen, auch Konzert-, Theater-, Kino- und MuseumsbesucherInnen. Und eben – so meine These – auch TeilnehmerInnen an Bildungsveranstaltungen.

Auch in Bildungsprozessen bilden wir uns Bilder. Wir versorgen uns als „bildbedürftige“ bzw. „bildsüchtige“ (Bolz 1991) dort mit solchen Bildern, in die wir zugleich *eintreten* können – und das unterscheidet die ästhetische Erfahrung in Bildungsprozessen von denen in künstlerischen Zusammenhängen. Diese Bilder, die in den „imaginären Werten“ des Lernens entstehen, ermöglichen uns eine Vorstellung, eine Verortung unseres Bildes von uns selbst im Bild unserer Umwelt (Orthey 1999, S. 170). Wir können in diesen Bildern auf Probe leben. Wir sind in Bildungsprozessen als ästhetischer Betrachter „mittendrin statt nur dabei“. Gemeint ist hier die besondere *ästhetische Erfahrung*, die Bildungssituationen in Gruppen ermöglichen. Also auch nicht das, was wir bis hierher als rationale Funktionen des Lernens beleuchtet haben. Vielmehr ist das gemeint, was Lernen an *affektiv-subjektiver, sozialer und tatsächlich bildhafter Erfahrung sinnlich* vermittelt. Das ist z.B. auch das Erleben schöner und anregender Bildungsorte, das Empfinden von Nähe und Verbundenheit in der Beziehungsgestaltung in Lernprozessen, das Erleben methodischer Vielfalt, das Erleben unterschiedlicher kreativer Zugänge zum Lernen. Von letzterem kündigt seit geraumer Zeit eine nicht zu stoppende Kreativwelle nebst den grenzüberschreitenden Entgleisungen in die Geschmacklosigkeit und Zweifelhaftheit: „Lernen – immer ein Erlebnis?“<sup>197</sup> – kann frau und man sich da mit Recht gelegentlich fragen. Vieles was in diesem Trend aber angeboten wird, macht auch pädagogisch Sinn, denn es macht ästhetische Erfahrungen zugänglich. Tendenziell beobachten wir insofern eine *Ästhetisierung des Lernens*. Viele methodische Zugänge zum Lernen, aktuell z.B. in der Aufstellungsarbeit, werden gezielt auf *sinnliche Erfahrung* angelegt. Insofern wird Lernen immer häufiger auch (wieder?) als etwas ästhetisch Anregendes wahrnehmbar – und vermittelt damit Anmutungen, die fernab der rationalen Anteile zu einem *intensiveren Zeiterleben* beitragen.

Verkürzt: Durch Lernen bleibt das Leben schön. Und von dieser Schönheit machen wir uns unsere Bilder, denen wir zeitlich mehr Raum einräumen als den rationalen Zugängen zur sogenannten Wirklichkeit. Wir bilden uns in Bildern. Soviel Zeit muss sein.

---

<sup>197</sup> Vgl. die „dritte Ausschweifung“ gleichnamigen Titels.

### **3. Dritter Teil: betriebe lernen systeme**



### 3.1. Markierungen auf dem Weg zu „lernenden Systemen“

#### 3.1.1. Auf dem Weg zu lernenden Systemen: Begriffe und Grundlagen

##### Struktur

System und Umwelt – eine Leitunterscheidung

Systemarten für „lernende Systeme“: personale Systeme, (soziale) Kommunikationssysteme, organisationale Systeme

Systemdenken

Auf dem Weg zu „lernenden Systemen“: Durch „Reflexivität“ in fünf Schritten zur Ausbildung von Responsivität

„Der Systembegriff soll nun Verbindungen aufdecken,  
die weder sichtbar noch begrifflich fassbar sein müssen.

Spannt man ein Netz quer durch den Raum und legt irgendwo ein Gewicht hinein,  
so verändert das ganze Netz seine Form.

Dabei kann man mit Kurven, Spannungsbögen oder Vektoren darzustellen versuchen,  
wie sich die Maschen verzogen haben.

In einfacheren Fällen sieht man schon auf den ersten Blick, was geschehen ist.

Aber meist sind Systeme sehr viel komplexer, so dass man kaum erkennt,  
wie die einzelnen Teile zusammenwirken.“

(Maturana 1994, S. 215)

Auf dem Weg zur weiteren Verdichtung einer Idee „lernender Systeme“ stellen sich neben den bisher herausgearbeiteten Überlegungen zur betrieblichen Veränderungsdynamik (erster Teil) und zum Lernen (zweiter Teil) *einige begriffliche Fragen*: Was ist gemeint, wenn Betriebe als „System“ beobachtet und beschrieben werden? Welches Begriffsverständnis kann zu Grunde gelegt werden? Und: Was hat „Systemdenken“ für die Betriebe an Attraktivitäten zu bieten? Und dann: Was bedeuten diese Überlegungen für „lernende Systeme“?<sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> Anschlüsse gibt es zum Kapitel über „lernende Organisationen“ (vgl. 2.3).

### System und Umwelt – eine Leitunterscheidung

„Systeme ordnen, für einen Beobachter, den Zusammenhang von Freiheit, Blindheit und Abhängigkeit: Systeme sind frei in der Setzung der Ausgangsunterscheidung; blind für die Folgen; und für den Erfolg der Setzung abhängig von allem, was sie ausschließen.“ (Baecker 2002, S. 7)

Das Denken in Systemen, insbesondere aber dessen Proklamation, ist in den Betrieben en vogue. Die Amerikaner Kline und Saunders (1996, S. 269f) halten das Denken in Systemen in ihrem Praxisbuch über Schritte zur lernenden Organisation (wohin sonst schon heute?) für lebenswichtig. Peter Senge (1996) erhebt das Denken in Systemen zu einer „fünften Disziplin“. Das ist vielversprechend.

Was aber tun die Betriebe, wenn sie sich als „System“ denken, welche Unterscheidung vollziehen sie und was bedeutet das für das System „Betrieb“ und seine Umwelt?

Der Systembegriff ist der *Grundbegriff* der Systemtheorie, wie sie insbesondere von dem Soziologen Niklas Luhmann formuliert wurde (Luhmann 1993a, 1997a). Er ist jedoch nur deshalb sinnvoll, weil er zur Unterscheidung System - Umwelt gehört. Dieses Begriffspaar stellt ein Schema bereit, um die Welt zu beobachten. Der Begriff „System“ wird dabei zur *Bezeichnung für einen realen Sachverhalt* verwendet, der durch sein *Verhältnis zur Umwelt seine Autonomie und Identität* konstituiert.<sup>199</sup> Dieser „reale Sachverhalt“ kann also von einem Beobachter, der davon ausgeht, dass es sich um einen solchen handelt, von etwas anderem, seiner Umwelt, deutlich unterschieden werden (deshalb kann der Beobachter davon ausgehen, dass es sich um einen realen Sachverhalt handelt): es kann eine *Grenze zwischen Innen und Außen* aufgebaut werden. So kann ein Betrieb als (soziales) System verstanden werden, das sich im Verhältnis zu den Systemen, Ereignissen und Handlungen seiner Umwelten, also des Wirtschaftssystems, des Währungssystems, anderer Betriebe, des Staates, der Gewerkschaften usw. identifiziert. „Umwelt“ ist dann die Gesamtheit der Systeme, Ereignisse und Handlungen, an deren Grenzen sich ein System konstituiert, indem es sich unterscheidet. Jedes System hat also seine eigene Umwelt, mit der es (im Selbstbezug) in

---

<sup>199</sup> Dirk Baecker (2002, Umschlagtext) bezeichnet in seiner recht aktuellen differenzierten theorietechnischen Auseinandersetzung mit dem Systembegriff das, was sich in diesem Satz hinter dem Wort der „Bezeichnung“ verbirgt - nämlich ein Konzept zweiter Ordnung - so: „Wir gehen nicht davon aus, dass es Systeme gibt. Aber wir gehen mit Niklas Luhmann davon aus, dass es sinnvoll ist, „Überlegungen“ anzustellen, die davon ausgehen, dass es Systeme gibt.“

Austauschprozessen steht. Es ist aber als System auch Teil der Umwelt anderer Systeme. Die Umwelt ist demzufolge immer komplexer als das System.

\*

In die Form von Formeln „übersetzt“ (und „theorietechnisch“ systematisch rekonstruiert und weitergedacht) heißt dies mit Dirk Baecker (2002, S. 85/86):

- ❖ dass ein System zunächst als Funktion seiner selbst (S) beschrieben werden kann:

$$\mathbf{S} = \mathbf{f}(\mathbf{S})$$

- ❖ dass in einem zweiten Schritt „jedes System eine Funktion seiner selbst *und seiner Umwelt* ist, und letzteres in einer Weise, dass es sich *in dieser Umwelt von dieser Umwelt* unterscheiden können muss. Das System wird als der Unterschied definiert, den es macht.“ Es wird beschrieben als Funktion seiner selbst (S) und seiner Umwelt (U):

$$\mathbf{S} = \mathbf{f}(\mathbf{S}, \mathbf{U})$$

- ❖ dass in einem dritten Schritt, der in der Systemtheorie unter dem Signum des Stichwortes der „Selbstorganisation“ „nach wie vor für Unruhe sorgt“, das System als geschlossen und damit zur Funktion seiner selbst erklärt wird:

$$\mathbf{S} = \mathbf{S}(\mathbf{S}, \mathbf{U})$$

„Damit handelt sich die Systemtheorie das Problem einer Oszillation zwischen Tautologie [ $\mathbf{S} = \mathbf{S}(\mathbf{S})$ ] und Paradoxie [ $\mathbf{S} = \mathbf{S}(\mathbf{U})$ ] ein, das im Nachhinein verständlich macht, welche theorietechnische Leistung in der Einführung des Funktionsbegriffes bestand. Das kleine **f** verschob die Frage nach der Reproduktion des Systems auf ein Drittes, das sich weder in der Identität des Systems (**S gleich S**), noch in der Differenz zwischen System und Umwelt (**S ungleich U**) erschöpfte. Dieses Dritte ist der Joker, den niemand je zu Gesicht bekam, dem die Systemtheorie jedoch nicht aufhört nachzustellen.“

\*

Systeme erbringen Anpassungsleistungen gegenüber ihrer Umwelt, um ihre Selbsterhaltung zu gewährleisten. Diese Anpassungsleistungen erfolgen vor einem (intern repräsentierten) Außendruck ihrer Umwelt. Aber auch die Binnenstruktur von Systemen wird durch „Selbstanpassung“ verändert, um systeminterne Probleme bezüglich einzelner Elemente und deren Beziehung zu kompensieren. So verändern Betriebe ihre Struktur nicht nur durch „Außendruck“ der Märkte und der Konkurrenz, sondern sie verändern - z.B. Teamstrukturen und die Verteilung von Arbeitsaufgaben - auch aufgrund interner interaktioneller oder beziehungsbezogener Schwierigkeiten oder Problemen in Prozessen der Arbeitsabwicklung. Systeme können im Sinne der Optimierung dieser Anpassungsleistung an Umweltbedingungen funktionale *Subsysteme* ausdifferenzieren.

Die Wirklichkeiten, die innerhalb des Systems mit Bezug auf die selbstbezügliche und operational geschlossene Verarbeitung von Umweltreizen entstehen, sind zudem *sinnbasiert*. Aus dem (Eigen-) „Sinn“ entsteht die Stabilität im System. Er verknüpft die spezifischen Handlungslogiken, Werte, Normen, Regeln, Routinen usw., so dass sie zukünftig reproduzierbar werden.

Wenn insofern Systeme als Bezeichnungen eines jeweils besonderen realen Sachverhaltes, der sich aus einer System-Umwelt-Differenz beschreiben lässt, verstanden werden, erübrigt diese allgemeine (und allgemeingültige) Unterscheidung eine nähere Bezeichnung dessen, was Systeme sein können: *das Spektrum dessen, was sie sein können, ist ebenso groß wie alle unterscheidbaren System-Umwelt-Beziehungen*. Damit können sowohl psychische (Bewusstseins-) Systeme, wie auch auf Interaktion angelegte Systeme, wie auch organisationale Systeme oder das soziale Gesellschaftssystem bezeichnet werden.

Soweit die traditionelle systemtheoretische Beschreibung von „Systemen“. Dirk Baecker hat diese kürzlich ergänzt – und dies in einer Art und Weise, die an die in diesem Text bedeutungsvolle Begrifflichkeit des „Oszillierens“ angeschlossen ist. „Der Systembegriff (...) formuliert heute das Phänomen der Oszillation. Er trennt Systemzustände und Umweltzustände, um deren durch keine Kausalität abzubildende Abhängigkeit voneinander zu studieren. Er spricht von Ordnung, um sich die Unordnung anzuschauen, zu der diese sich durchdringen muss, um auf das reagieren zu können, was sie ausschließt.“ (Baecker 2002, S. 7/8)

Insofern ist der Systembegriff mitsamt dessen, was er – zudem beobachterabhängig! – als andere Seite immer mitführt – das Ganze, die Relation, die Schließung - eher ein *perspektivischer Forschungsbegriff*, der hier bezogen auf die Betriebe in Anschlag gebracht wird, um etwas über deren Dynamik zwischen Ordnung und Unordnung, von Stabilität und Veränderung in Erfahrung zu bringen. Dies konstituiert eine Beobachterperspektive, die insofern „systemisch“ ist, als sie auf die Unterscheidung von System und Umwelt und deren Folgen reflektiert.

**Dialog in einem Privatissimum über Systemtheorie**

„Siebenschwanz:

Wir wollen uns nicht streiten. Indem ich System und Umwelt als eine Unterscheidung auffasse, ist zugleich klargelegt, dass ich das eine ohne das andere nicht haben kann. Gestatten Sie mir einfach die Formulierung, dass diese Unterscheidung deutlich macht, dass System und Umwelt zueinander gehören, einander so bedingen wie die zwei Seiten einer Münze.

Woltersbeck:

Die Form des Systems ist also differentiell, oder anders gesagt: zweiseitig. Das System ist es selbst durch das Nicht-es-selbst, eine Spur in der Welt, die als Spur nur kenntlich wird durch das, was die Spur nicht ist, das Jenseits ihres Randes, ihr Negativprofil.

Frederik:

(mittlerweile wieder an seinem Platz) Kann man das nicht eine Spur weniger pompös haben?

Frieda:

Die Umwelt eines Systems ist alles ohne das System. Und Umwelt und System zusammengenommen, ist immer die Welt.

Woltersbeck:

So kommt man zu vielen Welten, wenn man viele Systeme unterstellt.

Dr. Hasso von Beben:

Zu einer pluralen Ontologie, ich seh schon. Zu einer komplizierten Fassung des Sprichworts, dass das, was dem einen sein Uhl, dem anderen sein Nachtigall ist.“

(Fuchs 1993, S. 90/91)

**Systemarten für „lernende Systeme“: personale Systeme, (soziale) Kommunikationssysteme, organisationale Systeme**

In diesem Text wird die Idee „lernender Systeme“ im Hinblick auf *drei relevante Systemarten* unterschieden, die in ihren Koppelungseffekten ein „lernendes System“ erst konstituieren. Ich werde sie an dieser Stelle kurz beschreiben, um das zugrundeliegende Verständnis zu verdeutlichen:

**Personale Systeme**

Ich habe mich für die Verwendung des Begriffes „*personale*“ Systeme entschieden – und dies bezogen auf die mit dem Kommunikations- und Organisationssystem gekoppelten „Bewusstseinssysteme“ oder „psychischen Systeme“. Warum?

Außen ist die Welt. Auf der Innenseite zeigt sich das psychische System als ein operativ geschlossenes System. „Und das weiß man denn auch: das Denken allein ändert nichts an der

Außenwelt, sondern nur sich selbst.“ (Luhmann 1991b, S. 167) Das psychische System konstituiert in seinen selbstbezüglichen Operationen ein *Bewusstsein von sich selbst*. Insofern kann es *auch* als *Bewusstseinsystem* bezeichnet werden. Dessen ‚Bewusstsein‘ als *Form* ist eine „strenge Koppelung aktualisierter Sinnelemente, die als Gedanken ausgewählt und als Struktur erinnert werden“ (ebd., S. 169).

Im Kontext dieser Untersuchung, die eine Idee der Betriebe als „lernende Systeme“ im Blick hat, erscheint die „Form der Person“ (ebd., S. 174) relevant. Sie „dient ausschließlich der Selbstorganisation des sozialen Systems, der Lösung des Problems doppelter Kontingenz durch Einschränkung des Verhaltensrepertoires der Teilnehmer“. Die Form der Person ist damit die *Überformung psychischer Systeme*, die der strukturellen Koppelung sozialer und psychischer Systeme dient, die es den psychischen Systemen ermöglicht, „am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird“, also ein soziales ‚o.k.‘ zu haben, bzw. im abweichenden Fall, die Form „einer im System noch handhabbaren Irritation“ (ebd., S. 174/175). Damit bezeichnen Personen weder das Bewusstsein noch den Körper des Menschen.

„Psychische Systeme, die von anderen psychischen oder sozialen Systemen beobachtet werden, wollen wir *Personen* nennen. Der Begriff „personales System“ ist demnach ein Begriff, der eine Beobachterperspektive involviert, wobei Selbstbeobachtung (sozusagen Selbstpersonalisierung) eingeschlossen sein soll.“ (Luhmann 1993a, S. 155, Hervorhebung aus dem Original übernommen) Person-sein ist eine *Form, sich zu geben*.

Die Kommunikationen und die Organisation im sozialen System Betrieb benötigen diese Form psychischer Systeme (wie andere Kommunikationen auch) zur Lösung ihrer Probleme der doppelten Kontingenz. Gleichzeitig vermitteln sie psychischen Systemen *Sinnbestände zur Veränderung der Form der Person* und gleichzeitig wird mittels Interventionen – z.B. in der Form des Lernens - versucht, die Formbildungs- und -Veränderungsprozesse gezielt zu steuern. Durch die Veränderungsmöglichkeiten der Form der Person und deren Wirkung bei psychischen Systemen und in Kommunikationen (z.B. in Unternehmen) wird das Medium „Lernen“ modernisierungsrelevant. Denn Personen ermöglichen als Adressaten die Werteproduktion von Kommunikationen (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1998, S. 78). Personen als kommunikative Artefakte können durch „Lernen“ angesteuert werden und damit werden sinnbasierte kommunikative Anschlussmöglichkeiten erzeugt, die sich auf die Veränderung der sinnbasierten Strukturen und Prozesse des kommunikativen und organisationalen Systems auswirken können. (vgl. Orthey 1999, S. 120f)

Insofern habe ich mich – insbesondere wegen der semantisch mitgeführten Beobachterperspektive – in diesem Argumentationskontext für die Begrifflichkeit des „personalen Systems“ entschieden.

(Soziale) Kommunikationssysteme

Ich habe mich für diese Begriffsverwendung entschieden, um den Betrieb, den ich insgesamt als ein „soziales System“ verstehe, in seinen *kommunikativen und interaktionellen Systembildungen* erfassen zu können. Dies macht auch insofern „Sinn“, als dass neben psychischen - oder wie hier „personalen“ Systemen - auch soziale Systeme „sinnbasiert“ sind – und beide Systemarten in dieser Basierung Voraussetzung und Perspektive von Lernprozessen sind. Damit werden mit dieser Begrifflichkeit insbesondere die *sozialen betrieblichen Subsysteme* (Teams, Projekte, Gruppen usw.), aber auch *interaktionsbasierte Systembildungen* über diese Subsysteme hinaus (z.B. Meetings, Lehr-/Lernprozesse, Netzwerke usw.) umfasst.

Diese begriffliche Entscheidung basiert auf folgendem Verständnis:

*Aus Kommunikation bestehen soziale Systeme, nicht aus Menschen!* So kann eine grundlegende Annahme der Luhmannschen Systemtheorie zusammengefasst werden. „Der basale Prozess sozialer Systeme, der die Elemente produziert, aus denen diese Systeme bestehen, kann unter diesen Umständen nur Kommunikation sein.“ (Luhmann 1993a, S. 192) Kommunikation wird hierbei nicht über ein Sender - Empfänger Modell bezeichnet. Diese „Übertragungsmetapher“ hält Niklas Luhmann für ungeeignet, weil sie suggeriert, „dass der Absender etwas übergibt, was der Empfänger erhält. Das trifft schon deshalb nicht zu, weil der Absender nichts weggibt in dem Sinne, dass er es selbst verliert“ (ebd., S. 193). Damit wird Kommunikation vom Menschen, von psychischen System, ablösbar.

Jakob, stummer Student im Privatissimum des Universitätsdozenten Siebenschwann über Systemtheorie, schreibt auf seine Schiefertafel: „Information! Mitteilung! Verstehen!“ (Fuchs 1993, S. 132) Damit wird bezeichnet (und realisiert!), was Luhmann unter Kommunikation versteht: die *Einheit (der Differenz!) von Information, Mitteilung und Verstehen*. Diese Kommunikation ist gekennzeichnet von Selektionsprozessen. Sie kommt zustande aus der Selektivität der Information, der Auswahl der Mittel, also der Selektion ihrer Mitteilung und der Möglichkeiten des Verstehens, also der Erwartung einer Annahmeselektion (vgl. Luhmann 1993a, S. 196/197). Kommunikation ist insofern „koordinierte Selektivität“. (Luhmann 1993a, S. 212) Diese Zusammenfassung von Information, Mitteilung und Verstehen als Kommunikation setzt Codierung voraus: Jakob (s.o.) hat selektierte Information

durch Schriftzeichen und Satzzeichen (Ausrufezeichen!) der deutschen Sprache auf eine Schiefertafel, die er den anderen sichtbar macht, in eine Mitteilung dupliziert und damit eine *Zweitform* der Information in der Mitteilung realisiert. Um Anschlussoperationen (weitere Kommunikationen) möglich zu machen, ist jedoch Verstehen der Mitteilung notwendig. Verstanden werden kann nur mit Unterscheidungen. Dadurch wird die Kommunikation quasi „von hinten“ ermöglicht - entgegengesetzt zur zeitlichen Abfolge ihrer Akte. Sie entfaltet ihre Wirkung als Operation für neue Anschlussmöglichkeiten durch das Verstehen. Die Kommunikation legt einen Zustand fest, der ohne sie nicht bestehen würde. Gelegentlich wird in der Anschlussoperation deutlich, ob die vorhergehende Kommunikation verstanden wurde. Wenn dies nicht deutlich wird, kann das zur reflexiven Kommunikation über Kommunikation führen. So reagiert im oben mit Jakobs Schiefertafel begonnenen Beispiel der Student Frederik auf diese Mitteilung mit: „Donnerwetter, auch noch mit Ausrufezeichen!“ Woraufhin Frau Siebenschwann-P., Ehefrau des Universitätsdozenten bemerkt: „Er will uns damit die Wichtigkeit seiner Intervention signalisieren. Er will uns mitteilen, dass ...“ (Fuchs 1993, S. 132) Damit wird über eine Kommunikation über Kommunikation (als Verstehensschleife) eine Kommunikation über Kommunikation anschließbar, in der sich das soziale System des zitierten Privatissimums durch Folgekommunikationen weiter differenziert. Die *Möglichkeit* des Missverstehens ist in dieser Differenzierungsdynamik eingeschlossen – sie hält die Systemproduktion gar am Leben. (vgl. Orthey 1999, Systemtheoretisches Glossar.doc)

Soziale (Sub-) Systeme sind via dieser kommunikationsbasierten Reproduktion in der Lage, *Wirklichkeiten* „bei laufendem Betrieb“ zu konstruieren. Auch Kommunikationen können auf ihre Vergangenheiten und sinnhaften Anschlussfähigkeiten beziehungsweise Bedeutungen aufbauen und damit Wirklichkeitskonstruktionen herstellen, die wiederum als mögliche Vergangenheiten in zukünftige Kommunikationen im betrieblichen Kontext eingehen können. Um diese in seinen Leistungsoptionen für ein „lernendes System“ unterscheiden zu können, habe ich mich für den Begriff des „(sozialen) Kommunikationssystems“ entschieden.

### Organisationale Systeme

Grundsätzlich wird „Organisation“ hier als eine auf *Entscheidungen abstellende, besondere Form von Kommunikation* in sozialen Systemen verstanden. Die Besonderheit dieser Form der Kommunikation basiert auf dem organisationalen „Kit“, dem organisationalen Zweck, die diese besondere Form der Kommunikation *zweckorientiert sinnhaft vorbestimmt*. Insofern wird im Vergleich zur gerade beschriebenen Systemart der sozialen Kommunikationssysteme eine *selektive Vorabbeschränkung der Möglichkeiten der Kommunikation* im sozialen System

vorgenommen. Das heißt nicht, dass in einer betrieblichen (Profit-) Organisation nicht auch über Liebe, Recht oder Glauben gesprochen wird – es heißt aber schon, dass letztlich dieses „Gerede“ in dem Zweck der Generierung von Anschlusszahlungen geerdet ist. Wenn es diesbezüglich zweckdienlich ist, dann ist es „sinnvoll“ – und ob es dies ist, darüber wird in Organisationen viel geredet.

Damit konstituiert eine Organisation ein *operatives Kommunikationsnetzwerk von Entscheidungen* (Baecker 2003, S. 153). Durch dieses Netzwerk wird die Aufrechterhaltung und das Weiterbestehen derjenigen Prämissen gewährleistet, „unter denen die Entscheidungen kommuniziert werden können“ (ebd.). Insofern wird in einer Organisation kommunikativ nach solchen Problemen gesucht, die zu denjenigen Lösungen und Entscheidungen passen, die sie selbst vorhält. Diese Form der Kommunikation ist eine „Erfindung“ sozialer Systeme im Hinblick auf die Erhaltung ihrer selbst – das ist die innengerichtete Perspektive. In einer außengerichteten Perspektive werden bestimmte Inputs (Ressourcen) mittels der Organisation (Throughput) zu solchen Outputs (Dienstleistungen, Produkte) verarbeitet, die von der relevanten Umwelt des Systems als brauchbar akzeptiert werden (vgl. Wimmer 2004, S. 33). Eine solches organisationales System ist insofern eine Einheit, die durch Grenzen zur Umwelt (immer wieder neu) beschrieben wird (insofern auch der Systembegriff angebracht ist), die nach innen durch eine relativ stabile Struktur bestimmt ist und nach außen einen bestimmten Zweck verfolgt. Dazu konserviert das organisationale System Entscheidungen und andere Routinen in Strukturen und strukturierten Prozessen.

Ohne die Anwesenheit – oder wie ich an andere Stelle (2.3.) geschrieben habe: die „Beteiligung“ – personaler Systeme ist eine Organisation ebenso wenig zu denken, wie ohne die Operation der Kommunikation.

Ein „lernendes System“ ist durch das fest gekoppelte Zusammenwirken dieser drei Systemarten in einem sozialen System – hier: dem Betrieb – bezeichnet. Es reproduziert sich via der Form des Lernens bezogen auf die Erklärung von Veränderungen der Wirklichkeitskonstruktionen der Personen, der unterschiedlichen sozialen Kommunikationssysteme sowie deren organisationaler Konservierung – und insofern auch: der Organisation.

Personale Systeme und organisationale Systeme haben insofern *Leistungscharakter* für die Selbsterhaltungsmöglichkeiten von Sozialen Kommunikationssystemen, weil (a) die Koppelung mit durch die Personen integrierten psychischen Systemen notwendig für das Zustandekommen von Kommunikation ist (kurzum: ohne Personen kein Betrieb) und (b) die

Organisation Selektionsofferten und Limitierungen für die Kommunikation präsent hält, die diese davor bewahren, sich immer wieder neu erfinden zu müssen.

### Systemdenken

„In gewisser Hinsicht ist das System, als solches betrachtet, eine Ganzheit.

Um es jedoch in seiner operationalen Geschlossenheit zu verstehen,  
muss man nach innen blicken.

Es gilt also, mit diesem doppelten Blick zu spielen – das heißt,  
beim Umgang mit Systemen muss man zu einem begrifflichen und intellektuellen Apparat  
werden,

stets vom inneren auf den äußeren Blick umschaltend und beide aufeinander beziehen,  
da zwischen ihnen kein Kausalverhältnis besteht.“

(Maturana 1994, S. 218)

Der skizzierte Systembegriff ist auf die Leistung abgestellt, oszillierend eine *Grenze zwischen innen und außen* aufzubauen. Er stellt also auf „Unterscheidung“ ab und darauf, diese Grenze selbstreferentiell prozessierend aufrechtzuerhalten, also auf die Erhaltung der eigenen „Identität“ als System durch autopoietische Veränderung. Das System arbeitet sich an der Grenze zu seiner Umwelt auf und ab zugleich – es oszilliert in einem Zustand äußerster Unruhe, um sich seiner und dessen, was es unterscheidet, gewahr zu werden und zu bleiben. Dadurch gewinnt es Kontur, Unverwechselbarkeit, Zusammenhalt. Der Systembegriff ist auf selbstreferentielle und selbstorganisierte Veränderung zur Bestandserhaltung, nicht auf statische Bestandserhaltung hin konzipiert. Dies macht ihn angesichts dynamischer Umweltbedingungen als Selbstbeschreibungsbegriff so anschlussfähig. Der Systembegriff ist ein *dynamischer Begriff* und er umfasst ein Systemgeschehen, wie es angesichts des Versagens der großen Erzählungen und der Machbarkeitsillusionen zur Selbstbeschreibung, aber auch zur Beschreibung der eigenen Steuerung als Selbststeuerung, gerade Recht kommt. Zudem öffnet der Begriff den Blick auf die Komplexität des Geschehens in den Betrieben, er erlaubt, die lange gepflegte „Oben-Unten-Unterscheidung“ aufzugeben zugunsten einer Vielzahl von Unterscheidungen zu unterschiedlichen relevanten Umwelten. Das „Gerede“ um das System „macht“ das System zum System. Wer dies weiterdenken will, endet in der

Differenz. Das ist eine zulässige Verkürzung des neuen Mehrwertes des Systemdenkens: Das System ist die Differenz!<sup>200</sup>

Ein weiterer Aspekt, der die Anschlussfähigkeit des Projektes „Systemdenken“ in den Betrieben erhöht, ist seine Unabhängigkeit von Machbarkeitshoffnungen durch den Menschen. Denn: nicht Menschen machen Systeme, sondern diese „entstehen“, indem sie in Kommunikationen von allem anderen (ihrer Umwelt) unterschieden werden und sich dann selbstreferentiell prozessierend funktional weiter ausdifferenzieren. Menschen gehören damit in die Umwelt des Systems. So entsteht beispielsweise durch die Kommunikationen und den dadurch anschlussfähig werdenden System-Sinn das Lehr-/Lernsystem als soziales Interaktionssystem einer Lern-Gruppe. Und es wird durch Kommunikationen des sozialen Systems der Lerngruppe weiter ausdifferenziert. Die beteiligten Menschen werden „nur“ als Umwelt (z.B. als Rezeption ihrer Individualität durch das System) im Lehr-/Lernsystem intern sinnhaft „verarbeitet“. Sie konstituieren den anschlussfähigen Sinn des Systems, also auch seine Identität, mit - aber eben *nur*, indem die psychischen Bewusstseinsysteme der Menschen mit dem sozialen System des Lehr-/Lernprozesses *interpenetrierend gekoppelt sind*.

Das – Interpenetration – soll hier bedeuten, dass es eine existentielle Abhängigkeit dieser beiden Systemtypen „Bewusstseinsystem“ und „Interaktionssystem“ gibt, aber nicht im Sinne einer linearen und rationalen Abhängigkeit, sondern sie kommen mit allen Kontingenzen und Zufälligkeiten ineinander – jeweils als Umwelt – vor. Der Mensch bleibt Umwelt des Systems - und das *entlastet* von der Gefahr der Überanstrengung des Menschen und seiner Möglichkeiten als „Subjekt“.

Kommunikationen sozialer Systeme – und als solches verstehen wir hier den Betrieb - können sich insofern auch nur auf psychische Systeme beziehen, als dass sich *Personen* konstruieren lassen - und damit die Zurechnung von Erwartungen und erwartbaren Kommunikationen möglich ist. „Personen sind demnach Strukturen der Autopoiesis sozialer Systeme, nicht aber ihrerseits psychische Systeme oder gar komplette Menschen. (...) Die Funktion der Personalisierung liegt ausschließlich im sozialen System der Kommunikation.“ (Luhmann 1992a, S. 33/34) Ein beobachtbares Indiz dieser komplexitätsreduzierenden Leistung heißt als betriebliche Rationalisierungsstrategie „Personalentwicklung“. Die Konstruktion von Personen als Rationalisierungsstrategie sozialer Systeme hat also die „Subjektivitäten“ im

---

<sup>200</sup> Vgl. zum Aspekt der Differenz im Kapitel „Lernen als Oszillieren“ den Abschnitt zu diesem Thema (2.1.2.).

Blick, die in ihren Kommunikationen vorkommen - ohne sie jedoch in den Blick bekommen zu können, deshalb die Überformung als „Personen“. Personen-Konstruktionen und ihre Entwicklung, in der Verallgemeinerung „Personalentwicklung“, stellt also einen Versuch dar, „Subjektivitätsmöglichkeiten“ über den Versuch ihrer Rekonstruktion als „Personen“ fest mit dem Betriebs-System zu koppeln und über die Einführung dieser Rekonstruktion in die betrieblichen Kommunikationen auf die „Subjektivitäten“ rückzukoppeln - also letztlich: die „Subjekt“-Konstruktionen zielgerichtet über die Einflussnahme auf die Form der Person zu beeinflussen. Dies, also Rekonstruktion, Zugriff und zielgerichtete Beeinflussung der „Subjekt“-Konstruktionen in den Kommunikationen des sozialen Systems Betrieb ist die Leistung betrieblicher Personalentwicklung für dieses System.

„Systemdenken“, wie wir es in den Betrieben beobachten können und wie es auch diesem Text „auf dem Weg zu lernenden Systemen“ zu Grunde liegt, ermöglicht es, die Welt mit neuen Augen zu sehen. Peter Senge benennt sie denn auch in seinem auch in Unternehmen stark rezipierten Buch als „fünfte Disziplin“: „Die Disziplin des Systemdenkens zielt darauf, dass man „Ganzheiten“ erkennt. Diese Disziplin schafft die Voraussetzungen, damit wir Wechselbeziehungen statt unbeweglicher Dinge wahrnehmen und Veränderungsmuster statt statischer „Schnappschüsse“.“ (Senge 1996, S. 88)

Für Senge besteht das Wesentliche des Systemdenkens in einem grundsätzlichen Umdenken in zwei Punkten:

- „Die Wahrnehmung von Wechselbeziehungen statt linearer Ursache-Wirkung-Ketten und
- die Wahrnehmung von Veränderungsprozessen statt von Schnappschüssen.“

Durch die Beobachtung mit der Leitunterscheidung „System-Umwelt“ ist es möglich, die Dynamiken der Einflüsse und Wechselwirkungen zu erkennen und in Prozessform zu beschreiben. Der Systembegriff eröffnet dabei neue Perspektiven der Selbstbeschreibung und – im systemischen Denken in eine Steuerungsperspektive übersetzt – der Selbststeuerung.<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Vgl. zu dem hiermit umfassten Steuerungsverständnis den folgenden Textteil (3.1.2.).

## **Auf dem Weg zu „lernenden Systemen“: Durch „Reflexivität“ in fünf Schritten zur Ausbildung von Responsivität**

Rückblick: An anderer Stelle (2.1.) wurde bereits detailliert zum Lernbegriff, der dem Lernen von Systemen zu Grunde gelegt werden kann, Stellung genommen. Zudem wurden *fünf konzeptionelle Merkmale* für das Lernen von Systemen sowie *Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung* (2.3.4. und 2.3.5.) unterschieden, die in das Ausgangsmodell zur Rahmung der Idee „lernender Systeme“ integriert wurden:

### **Übersicht**

#### **Elemente und Annahmen für „lernende Systeme“**

##### **Lernen (2.1.1.)**

Lernen als Erklärungsprinzip von Beobachtern

Lernen - mehr als Wissen

Lernen - Differenz macht Sinn

Lernen - Personen, Kommunikationen, Organisation

Lernen als Irritation

##### **Lernen als Oszillieren: Paradoxillieren (2.1.3.)**

zwischen

Aneignung und Ablehnung, Faktizität und Reflexivität,

Nähe und Distanz, Autonomie und Abhängigkeit,

Ordnung und Unordnung, Struktur und Prozess,

Stabilität und Irritation

##### **Merkmale des Lernens von Systemen (2.3.4.)**

1. Verlernen (ver-) lernen

2. Die Einredungen vom Lernen

3. Das Lernen der beteiligten „personalen“ Systeme.

4. Das Lernen der „sozialen Systeme“ im Betrieb.

5. Kontextmarkierungen: Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lernfreundlichen Strukturen und Kulturen.

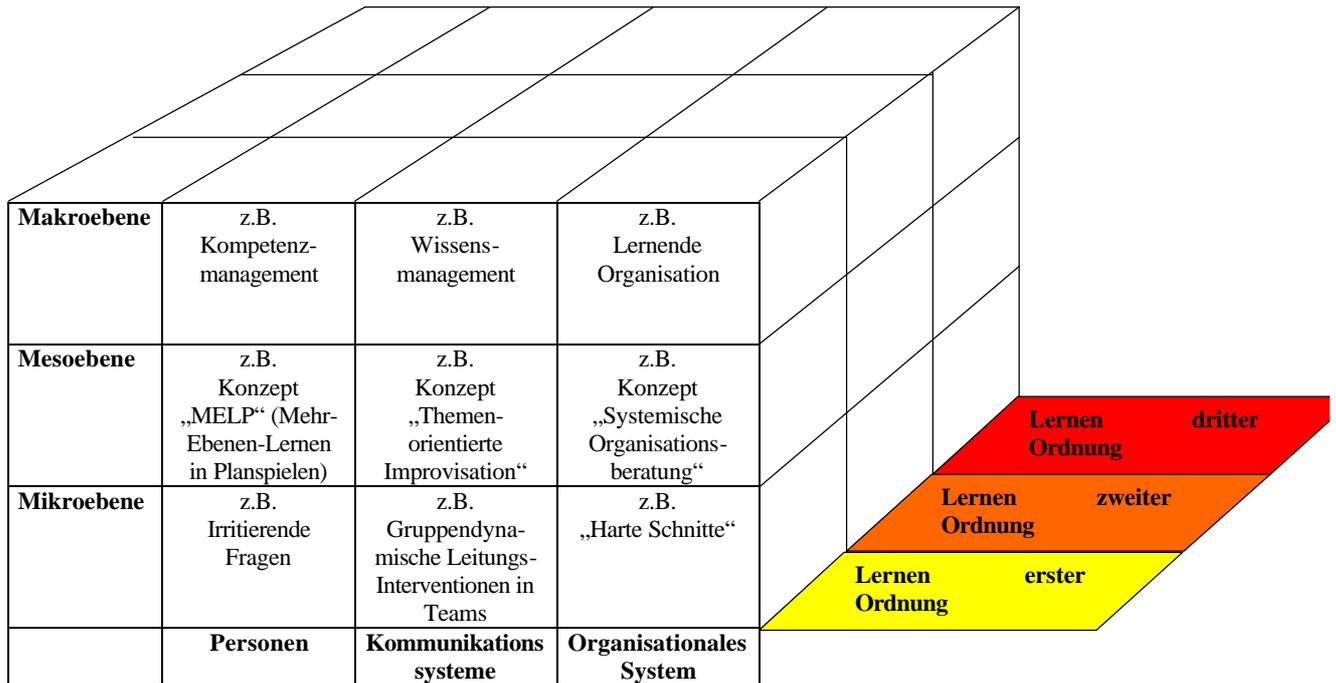
#### **Lernprozesse erster, zweiter und dritter Ordnung: auf dem Weg zum reflexiven Meta-**

##### **Lernen (2.3.5.)**

Lernen erster Ordnung

Lernen zweiter Ordnung

Lernen dritter Ordnung: reflexives Meta-Lernen



Grafik: 1. erweiterte Variante des Ausgangsmodells für „lernende Systeme“  
(2.3.5.)

Lernen kann – vor diesen Hintergründen - als eine *Form der Steuerung des* (oben skizzierten) *Systemdenkens* in dreierlei Hinsicht verstanden werden:

- Durch Lernen lässt sich der erforderliche Umdenkungsprozess kommunikativ im System verbreiten und verarbeiten.
- Lernen ist eine reflexive Form und ermöglicht die Generierung von Systemkenntnissen und deren Nutzung zur Systemveränderung.
- Zudem stellt Lernen eine Form der Kommunikation dar, die die Steuerung von nicht-trivialen Systemen wahrscheinlicher macht.

An dieser Stelle soll nur ein Aspekt nochmals herausgehoben werden: Lernen ist eine Form, die *Reflexion* ins System einblendet. Reflexion bedeutet, zu sich selbst in Distanz gehen zu können, sich beim Beobachten zu beobachten und dadurch das Wissen über Systemdynamiken zu erweitern, bzw. diese auch zu verändern. Lernen ist insofern modernisierungsrelevant, als dass es der Faktizität, die sich das System „selbst“ zuschreibt, *Reflexivität* - als reflexive, auf sich selbst angewandte Reflexion - entgegengesetzt, die dann wiederum für die Generierung neuer Faktizitäten nutzbar gemacht werden kann. Die zentrale Leistung des Lernens für „das System“ ist insofern die der (lernenden) *Rückkoppelung mit*

*sich selbst* (und dem eigenen Lernen) zur Optimierung der Entwicklungsoptionen seiner selbst. Das beinhaltet die Fähigkeit der Selbst-Beobachtung und Selbst-Diagnose, der selbstbezüglichen Reflexion und auch Interventionsplanung auf Systemveränderungen hin.

Wenn Lernstrukturen und –prozesse etabliert sind und wirkungsvoll werden, dann ist die Anpassungsfähigkeit des Systems an Umweltveränderungen verbessert und die produktive Verarbeitung interner Irritationen im Sinne von Wachstum möglich – so die Annahme. „Lernende Systeme“ sind so weit fortgeschritten mit der Entwicklung interner Routinen, Strukturen und Prozesse, dass sie in der Lage sind, über ihre Grenzen „hinwegzudenken“ und Schnittstellen zu Systemen ihrer Umwelt, also zu Kunden, Konkurrenten, zu Wissenschaft und Beratern aufzubauen und zu nutzen. Durch dieses *gezielte Kreuzen der Grenze* wird die Grenze auf der Basis nun auch intern verfügbarer „Umweltinformation“ neu oszilliert. Die Lernstrukturen und –prozesse sind damit Gewähr für immer wieder neue Möglichkeiten, Außensichten in die eigene Selbstdefinition und in das eigene „umweltadäquate“ Reproduktionsgeschehen einzuarbeiten.

1. Dadurch arrangiert sich erstens das System, durch Lernen in Gang gesetzte Kommunikation, dasjenige „Gerede“, das es letztlich zu dem System macht, als das es beobachtet werden will.
2. Zweitens arrangiert das System sich via der Lernstrukturen die Irritationen und Störungen der Umwelt so, dass diese für die eigene (veränderte) Selbstbeschreibung anschlussfähig werden können.
3. Drittens macht es sich in der Abstimmung zwischen Zuständen des Systems mit Zuständen seiner Umwelt insofern „intelligent“, als dass es in der Lage ist, neue Informationen in ein optimiertes Reproduktionsgeschehen einzuarbeiten.
4. Viertens wird dadurch neuer Sinn generiert, indem die Bedeutung der Zustände der Umwelt für die Zustände des Systems reflektiert werden können und in die eigene Wissensstruktur eingearbeitet werden können. Zugleich kann im Medium dieses Sinns wiederum „angemessener“ über die Umwelt kommuniziert werden.
5. Fünftens kann durch Lernstrukturen und die Form des Lernens zur „Verarbeitung“ des Geschehens zwischen System und Umwelt „Rationalität“ über das gesamte Verfahren (1. – 4.) hergestellt werden – einschließlich des „rationalen“ Verwerfens desselben.  
(angeregt durch Baecker 2002, S. 11ff)

Erreicht wird dadurch die *Ausbildung von Responsivität als Organisationsmerkmal*, die Ingo Bergner in Anlehnung an Thomas Sattelberger und Helmut Willke wie folgt versteht: „Responsive Organisationen sind in meinem Verständnis charakterisierbar als lernfähige (lernen im Sinne von: zu neuen Unterscheidungen fähig) soziale Systeme, die durch

- a) die Herausbildung interner Komplexität
- b) Prozesse der Relevanzabschätzung den Kontakt zu „tatsächlichen“ und potentiellen relevanten Umwelten durch gezielte und vor allem: kommunizierte strukturelle Koppelungen realisieren.“ (Bergner 1996, S. 177)

Die Herausbildung interner Komplexität ist dabei insofern bedeutungsvoll, als dass damit die Anpassungsleistungen an externe Komplexität verbessert werden.

In den folgenden Beispielen zu Lernformen in „lernenden Systemen“ (3.2. und ff.) werden Konkretisierungen zu diesen grundlegenden Markierungen entwickelt. Die angesteuerte Perspektive in „lernenden Systemen“ ist dabei die von *vernetzten, komplexen Lernsystemen*.

### Was heißt da System?

„(...) was heißt da system hatte sie gefragt  
und sich dabei ertappt dass sie mit dem  
wort noch annahm dass das was system heiße  
funktionieren müsste und daran hatte sie  
schon lange nicht mehr geglaubt  
da steckt system dahinter hatte sich  
die sprache wiederholt absicht logische  
absicht und damit absehbarkeit  
und darum meinte sie zur sprache  
bleibe der verkehr immer stecken und  
darum hatte sie sich plötzlich so beengt so  
festgefahren gefühlt  
absehbar völlig absehbar lachte die  
sprache dass da immer diese absicht  
dahinter stecken muss dieses steife  
festhalten dieses um keinen preis  
loslassen dieses festklammern diese angst  
alles zu verlieren  
du meinst also fragte sie dass ein  
system die illusion ist dass alles  
zusammenhänge alles zusammenfallen  
müsse wenn man irgend etwas daran  
ändere die illusion zusammengehalten  
werde in der angst alles zu verlieren (...)“

(Pedretti 1990, S. 47/48)

### 3.1.2. Ein systemisches Steuerungsverständnis: die neue Unordnung<sup>202</sup>

#### Struktur

Steuerungsbegriff

Steuerung als nicht triviale Intervention

Steuerung zur autopoietischen Selbstorganisation durch Lernen

„Lernen“ stellt auf den unterschiedlichen Interventionsebenen des hier zugrundgelegten Modells (Steuerungs-Settings, Interventions-Settings, unmittelbare Interventionen) einen qualitativen Eingriff in das je aktuelle Systemgeschehen im Betrieb dar, der personale, soziale oder organisationale Folgen haben soll. In diesem „haben soll“ steckt die Steuerungsabsicht für den Systemeingriff. Lernaktivitäten fördern – das hat anderes im Blick als Direktiven auszugeben, als Personal abzubauen oder die Kosten zu senken. Es ist die Entscheidung für eine bestimmte Form der Veränderung. Und dafür gibt es bestimmte Ziele oder Absichten: es sollen Prozesse optimiert werden, es soll die Qualität verbessert werden, es sollen Qualifikationsressourcen aufgebaut und als Kompetenzen in einer bestimmten Abteilung bereitgestellt werden usw. Diese aus Sicht des Managements notwendigen Veränderungen sollen über Formen des Lernens angesteuert werden. Es wird erwartet, dass die gewünschten Veränderungen sich durch Lernen einstellen. Lernen – das ist insofern die gewählte und für geeignet gehaltene Steuerungsstrategie. So jedenfalls die Hoffnung.

In diesem Text wird davon ausgegangen, dass Lernen in der Tat eine relevante und sehr geeignete Steuerungsstrategie für komplexe Systeme bereitstellt. Um dies nachvollziehbar zu machen, wird in diesem Textteil das zu Grunde gelegte Steuerungsproblem im Hinblick auf eine Idee „lernender Systeme“ entwickelt.<sup>203</sup>

Die *Frage der Steuerung* ist im Kontext dieses Textes deshalb besonders brisant, weil Lernprozesse – integriert in der Bildungsformel - traditionell mit dem Anspruch der *steuernden Intervention* versehen sind: Der Auf- und Ausbau eines Schulwesens und die Bemühungen der staatlichen Bildungspolitik sind ebenso Anzeichen dafür wie die Zunahme der Weiterbildungsbemühungen der

---

<sup>202</sup> Dieser Textteil wurde ausgehend von Geißler/Orthey (1998, S. 239ff) und Orthey (1999, CD-ROM, Das Problem der Steuerung.doc) erstellt.

<sup>203</sup> Inhaltliche Anschlüsse gibt es dabei insbesondere zum Abschnitt über „Lernen als Oszillieren“. Vgl. Kapitel 2.1.

Betriebe, die gesellschaftlichen Selbstbeschreibungsbegriffe von Lern- oder Wissensgesellschaft oder auch die Karriere selbstgesteuerter Lernprozesse. Diese Zuschreibungen an Lernen als Steuerungsmedium spiegeln die aufklärerische Annahme wider, dass durch „Bildung des Menschengeschlechts“ eine „perfekte“ gesellschaftliche Ordnung hergestellt werden könne. Diese optimistische Aufklärungs- und Fortschrittshoffnung wird auch auf andere gesellschaftliche Subsysteme übertragen. So verspricht sich das ökonomische Denken die profitable Amortisation des eingesetzten Kapitals (return of investment), die Individuen hoffen, dass ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder ihre Fähigkeiten zur Balance gefährdeter familiärer Sozialdynamiken steigen usw.

### **Steuerungsbegriff**

Der Aspekt der Steuerung ist vor dem Hintergrund der *Unzuverlässigkeit des Systems* anzugehen (vgl. Baecker in Baecker/Kluge 2003, S. 14f mit Bezug auf Niklas Luhmann). Nicht-Trivialität des Systemgeschehens vorauszusetzen meint, nicht damit rechnen zu können, dass das System – obschon via (Selbst-) Diagnose „durchschaut“ - zuverlässig in einer bestimmten Weise reagiert. Immerhin könnte „es“ deswegen anders als voraussehbar reagieren, weil es damit rechnet, dass es durchschaut worden ist. Damit muss bei aller Steuerungsambition gerechnet werden.

Steuerung soll hier bedeuten: *im System Resonanz erzeugen*. Dabei wird das System durch einen Impuls im Prozess seiner (operational geschlossenen und autopoietischen) Selbstreproduktion und –entwicklung so gestört, dass sich dieser Prozess qualitativ verändert. Der Steuerungsbegriff ist dabei paradox konstituiert: Er geht von der Annahme aus, dass die erzeugte Resonanz im System *nicht die intendierte Resonanz* ist. Seine Thematisierung bedeutet aber andererseits, dass dennoch *gesteuert werden kann und muss*. Steuern ähnelt damit dem Surfen auf nicht kontrollierbarem und letztlich auch nicht beherrschbarem Untergrund.

Steuerung ist insofern ein unzuverlässiges und ein kontingentes Unternehmen. Kontingent bei der Selektion der steuernden Interventionen und kontingent auch bezüglich ihrer Wirkung im System: das erfuhr schon Robinson in seiner hochkontingenten Anfangssituation mit Freitag, die Helmut Willke exemplarisch anführt (vgl. Willke 1991, S. 32).

Angesichts des vor ihm stehenden Wilden erschien alles möglich, oder eben auch anderes: nichts etwa. Trotzdem hat Robinson interveniert. Dass unter solch kontingenten Bedingungen dennoch gesteuert werden „muss“, ist damit begründet, dass psychische und soziale Systeme im Sinne ihrer Differenzierungsdynamik Impulse benötigen, die sie als steuernde Interventionen, d.h. als

absichtsvolle Eingriffe, als (funktionale) Störungen und Irritationen des internen Systemgeschehens rezipieren können. Es muss also „Steuerung von außen“ von innen beobachtet werden können, damit auf Steuerung (als Störung und Irritation) reagiert werden kann. Und das heißt vor allem und nur: „Reagiert“, und nicht: „In einer bestimmten Weise reagiert.“ Es heißt im Falle von Robinson und Freitag, dass zunächst unklar ist, ob mit „Auffressen“ oder mit „Freundschaft“ reagiert wird. Es bleibt damit offen, ob die steuernde Intervention von außen (Robinson) auf der Innenseite des intervenierten Systems (Freitag) im Sinne der Steuerungsabsicht (Freundschaft) verarbeitet wird oder ob sie als Steuerungsintervention nur deshalb rezipiert werden muss, um sich gegen diese Steuerungsabsicht abzugrenzen und Aktivitäten der Selbstorganisation und Selbststeuerung zu entfalten, die sonst nicht hätten entfaltet werden können. Dabei wird der Sinngehalt der Steuerung zunächst abgelehnt, aber dadurch können neue eigene Sinnmöglichkeiten erschlossen werden.

„Steuerung“ ist damit *nur* ein Umweltereignis, auf das ein System als Irritation reagiert - und das es für seine interne Veränderung brauchbar machen kann. Die Richtung der Veränderung hängt dabei vom *inneren Zustand des Systems*, seiner Autonomie und Autopoiesis und seiner Rezeption des Steuerungsimpulses ab, *nicht* von der Steuerungsabsicht. Das autopoietisch selbstgesteuerte System ist autonom, seine Abhängigkeiten - also auch die von Steuerungsabsichten - zu wählen. Es geht nur um die Verfügbarkeit einer Möglichkeit der Verarbeitung einer bestimmten Qualität von Umwelteinfluss („Steuerung“), die für das interne Systemgeschehen brauchbar wird, d.h.: die zum Lernanlass wird und auf die dahingehend im Fremdbezug reflektiert wird, um selbstbezüglich damit umgehen zu können. Das eröffnet Möglichkeiten zur Veränderung der aktualisierbaren Sinnbestände, Verstehensmöglichkeiten, und Möglichkeiten und Notwendigkeiten der selbstbezüglichen Reflexion. Damit kann etwas geschehen, was ohne den störenden und irritierenden Steuerungsimpuls *nicht hätte geschehen können*.

„Interventionen in ein autonomes System“, so Helmut Willke (1987, S. 356), „läuft auf die Aktivierung von Reflexionspotential hinaus mit der Folge, dass eine Realität in die Sichtweise des Systems rückt, die (noch) nicht die Realität des Systems ist, sie aber sein könnte. Die Künstlichkeit dieser virtuellen und aktuellen Realität hängt an der Diskontinuität von Intervention und Wirkung: die Intervention von außen hat stattgefunden und Kontextparameter gesetzt. Damit sind die Möglichkeiten des intervenierenden Systems erschöpft. Die Wirkung der Intervention kann nur ausschließlich vom intervenierten System in Form der Einwirkung auf sich selbst realisiert werden. Wenngleich also Intervention eine zielgerichtet Kommunikation ist, so kann die Wirkung doch nur vom intervenierten System selbst realisiert werden. Die Intervention bleibt auf Anregung

beschränkt, und die Kunst der Intervention ist es, angesichts von Interdeterminiertheit brauchbare Verknüpfungen von Interventionen und Systemreaktionen zu finden.“

Insofern ist Steuerung als absichtvolle und richtungsweisende Intervention die Kunst, das intervenierte System mit der *Kontingenz seiner normalen Selbstbeschreibung und Weltsicht zu konfrontieren* (ebd.). „Brauchbare“ steuernde Interventionen bedeuten insofern die *Ausstattung des Systems* von außen mit einer für seine Verstehensmöglichkeiten sinn-vollen Beschreibung seiner (Fremd-) Beobachtung im Hinblick auf eine wirkungsvolle systeminterne Verarbeitung in Form der Aktivierung von Reflexionsmöglichkeiten. Im Sinne einer angenommenen Steuerungsabsicht ist Steuerung nur dann „brauchbar“, wenn die Intervention als Irritation sinn-voll anschlussfähig an die vom System sich selbst zugeschriebene Faktizität ist, und diese eine Form besitzt, mit der das System weiterarbeiten kann. „Brauchbare“ Steuerung bedeutet also, dass *Differenz verfügbar gemacht wird*, aber in einem Differenzvorschein, der verarbeitbar ist und der nicht so rezipiert wird, dass er die Identität und Autonomie des Systems *zerstört*.

Zentral ist für ein solches Steuerungsverständnis (und seine Erfolgsaussichten) die *Akzeptanz der Autonomie und Eigen-Logik des intervenierten Systems*. Es akzeptiert sowohl die Freiheit des intervenierten Systems als auch die je eigene Freiheit dessen oder derer, die Steuerungsabsichten hat. Es nutzt eben die damit einhergehenden *Unverständlichkeiten*, um einen *Kontakt zwischen beiden Systemen* zu ermöglichen (z.B. in der Form des Kommunikationssystems der Beratung), der zu steuerungsrelevanten Anschlüssen führen kann. Dies schließt das Herangehen an das zu intervenierende System mit zu stark strukturierten oder es strukturieren-wollenden Erwartungen aus. Wenn ich „ihm signalisiere, dass ich schon weiß, was als nächstes kommt, kommt zwischen uns nichts zustande“ (Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 83 und S. 82). Auch keine (Selbst-) Steuerung!

### **Steuerung als nicht triviale Intervention**

„Intervention“ wird hier mit Königswieser/Exner/Pelikan (1995, S. 53) im Anschluss an Helmut Willke als eine „zielgerichtete Kommunikation“ verstanden, d.h. dass „eine bestimmte Wirkung beim Kommunikationspartner (...) in das Kalkül der Intervention miteinbezogen“ wird, und „die Autonomie des intervenierten Systems respektiert wird“.

Steuerung als absichtvolle und richtungs- und wirkungsbezogen intendierte Intervention wird hier als *nicht-triviale* Intervention verstanden. Die Konstruktion dieses nicht-trivialen Interventionsverständnisses kann an die Unterscheidung „trivialer“ und „nicht-trivialer Maschinen“ von Heinz von Foerster (1988 und 1992) angeschlossen werden. Unter Maschine versteht dieser

„eine begriffliche Struktur, die genau beschrieben und synthetisch definiert werden kann. Eine Maschine ist etwas, das ich oder wir im Zusammenspiel aufbauen können, weil wir die innere Struktur und den Plan der Maschine bestimmen können“ (v. Foerster 1988, S. 21). Eine „triviale“ Maschine wird dabei durch eine „Wirkungsfunktion“ bestimmt:  $y = f(x)$  Die Wirkung  $y$  ist eine Funktion  $f$  der Ursache  $x$ . Das bedeutet, dass eine gewisse Ursache oder Eingabe eine gewisse Ausgabe oder Wirkung aufgrund der Verknüpfungsfunktion der Maschine zur Folge hat. Diese Input-Output-Relation ist nicht abhängig von einer bestimmten Situation, sondern ist synthetisch-deterministisch. Im Gegensatz dazu errechnet sich bei „nicht-trivialen-Maschinen“ im Falle der Eingabe eines Eingangssymbols ( $x$ ) ein Ausgangssymbol ( $y$ ) aus der Wirkungsfunktion ( $f$ ), die jedoch vom inneren Zustand ( $z$ ) der Maschine abhängig ist:  $y = f_y(x, z)$  „Am Ende der Operation errechnet die Maschine nun den nächsten internen Zustand ( $z'$ ) gemäß der Zustandsfunktion  $z' = f_z(x, z)$ . Das heißt, ein einmal eingegebenes Eingangssymbol mag später nicht mehr dasselbe Ausgangssymbol hervorrufen: die Operationen der Maschine sind von den Operationen ihrer Vergangenheit abhängig.“ (v. Foerster 1988, S. 24)

#### Wesentlichen Eigenschaften der beiden Maschinentypen

##### Triviale Maschinen

1. Synthetisch determiniert
2. Analytisch bestimmbar
3. Vergangenheitsunabhängig
4. Voraussagbar

(v. Foerster 1988, S. 26)

##### Nicht triviale Maschinen

1. Synthetisch determiniert
2. Analytisch unbestimmbar
3. Vergangenheitsabhängig
4. Unvoraussagbar

Das Modell der nicht-trivialen-Maschine ist überall dort angemessen, wo es keine lineare und gesetzmäßigen Beziehungen gibt, und - mit der Interventionsperspektive - dort, wo solche linearen Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten auch nicht durch eine Intervention hergestellt werden können. Dieses Modell ist also für Modernisierungsbedingungen, die durch Nichtlinearität, steigende Komplexität, Differenziertheit, Beschleunigung usw. bezeichnet werden können, angemessen. Es ist deshalb auch angemessen für die Formulierung des Problems der steuernden Intervention in Systeme, die solchen Umweltbedingungen unterliegen und sie im Inneren aktualisieren und damit auch selbst produzieren – wie hier: die Betriebe.

Das ist die Absage an ein „triviales“, also eindimensionales Ursache-Wirkung-Denken. Nicht mehr: Wenn-dann! Sondern: Wenn-dann? „Für Interventionen heißt das, diese können immer nur hypothetisch ins relative System-Dunkel erfolgen und müssen aufgrund ihrer - auch nur begrenzt

erfassbaren - Folgen für das System Schritt für Schritt überprüft und modifiziert werden. Das heißt natürlich auch: Einfach-universelle Erfolgsrezepte für Veränderungen sind für komplexe Systeme nicht möglich, sondern nur iterative, maßgeschneiderte - und dennoch riskante - theoriegeleitete Interventionen.“ (Königswieser/Exner/Pelikan 1995, S. 55)

Dies macht die *Unterscheidung von linearer und paradoxer Intervention* notwendig. „Lineare Intervention arbeitet gegen das System, um es zu seinem Glück zu zwingen, während paradoxe Intervention mit Hilfe des Systems eine neue Identität des Systems generiert.“ (Willke 1994, S. 189) Lineare Interventionen, das sind z.B. „Mehr-desselben“-Konzepte. Sie berücksichtigen *nicht* die je spezifische innere Systemlogik und -dynamik.

Paradoxe Intervention bedeutet – paradox formuliert - *die Intervention als Einführung einer Nicht-Intervention*. Sie nimmt keine Position ein, die auf Veränderung drängt, sondern überlässt es dem System, dazu die Gegenposition selbst auszutragen (Königswieser/Exner/Pelikan 1995, S. 62). Eine „klassische“ paradoxe Intervention aus der Therapie von Alkoholsüchtigen lautet (vereinfacht): „Dann sauf Dich doch zu Tode!“ Angesteuert ist die Abgrenzung des Patienten gegen die Zumutung der Intervention.<sup>204</sup>

Paradoxe Interventionen, das sind insofern Eingriffe, die auf Irritation und auf die Reaktion des Systems auf die Irritation hin konzipiert werden. Es sind auch Eingriffe, die spielerisch mit dem systemischen Spiel umgehen. „Systemische Entwicklung (...) setzt auf die Anstrengung adäquater Modellierung und die Leichtigkeit selbst gewählter Veränderungspfade. Sie nimmt zur Kenntnis, dass im „Normalfall“ die Lösung das Problem ist und verwendet deshalb energieverbrauchende Sorgfalt auf die Rekonstruktion des Problems. Ihre Lösungen zielen nicht auf eine Trivialisierung des Problems, sondern darauf, sich geradezu von selbst zu empfehlen, wenn erst einmal Kontext und Komplexität des Problems deutlich geworden sind.“ (Willke 1994, S. 189) Es geht dabei um die Spiegelung der „äußeren Distanz (Spekulation, Reflexion) in eine *innere Distanz der Systeme zu sich selbst*, die ihnen die reflektierte Position eines Spielens mit ihren Kontingenzen erlaubt“ (Willke 1992, S. 40)

Jedenfalls sind solche paradoxen Interventionen auch Ereignisse, die das System dazu anregen, sich mit sich selbst, *seiner Konstitution und seiner Veränderung zu beschäftigen*. Und dies sind veränderungsrelevante reflexive Leistungen.

Wenn Intervention als *Ausstattung des Systems mit differentiell zu verarbeitender Irritation* verstanden werden kann, bedeutet dies *erstens Komplexitätsreduzierung*. Es wird ein bestimmter

---

<sup>204</sup> Vgl. hierzu den Abschnitt über „paradoxe Interventionen“ im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.2.).

vergangener Zustand durch ein Interventionsereignis und seine systeminternen Folgen durch einen neuen, veränderten ersetzt. Das bedeutet eine neue (wiewohl veränderte) gegenwärtige Klarheit - Komplexität erscheint reduziert. *Zweitens* ist diese Intervention aber gleichzeitig auch *Komplexitätserzeugung*, weil der neue Zustand im Verhältnis zum vergangenen verarbeitet werden muss. Seine Beziehungen im komplexen Gefüge der vergangenen Systemereignisse und zukünftiger möglicher Systementwicklungen müssen geklärt werden. Es wird eine Klärung *über* die Intervention notwendig, die durch die Intervention, die eine Klärung überhaupt aber erst erforderlich macht, schwieriger wird, weil mit dem Zustand nach dem Interventionsereignis die zu verarbeitende Komplexität zugenommen hat. Das bedeutet, dass Intervention (z.B. durch Beratung) als angenommene und beabsichtigte Selektion bzw. Reduzierung von Komplexität immer auch *gleichzeitig die Expansion von Komplexität bedeutet*. Es werden Möglichkeiten eröffnet, die es vorher nicht gab, mit der Option, dass welche dabei sind, um die erzeugte Komplexität auch wieder zu reduzieren. Dies rückt die Form der Intervention (z.B. „Beratung“ oder „Lernen“) in den Blick: je besser das intervenierte System *mit der Form der Intervention komplexitätsreduzierend weiterarbeiten kann*, desto produktiver ist die Irritation zur Weiterentwicklung des Systems. Die ableitbare imperativische Formel dieser Paradoxie lautet: *Steuere Deine Interventionen stets so, dass Du die Anzahl der Möglichkeiten erweiterst, damit sie sich reduzieren können.*

Vor diesen Hintergründen können mit „systemischen Interventionen“ solche zielgerichteten Kommunikationen benannt werden, die sich der prekären Ausgangsbedingungen des Versuchs der wirkungsvollen Einflussnahme bewusst sind (Königswieser/Exner 1999, S. 17).

Das alles ist steuernde Intervention - paradox, und nicht-trivial.

### **Steuerung zur autopoietischen Selbstorganisation durch Lernen**

„Selbstorganisation“ erscheint als Begriff, der sowohl in seiner wissenschaftlichen wie auch in seiner Alltagssprachlichen Verwendung Attraktivität und hohen Anschlusswert vermittelt. Das belegt seine wissenschaftliche Globalisierung und Popularisierung.

Aber was beschreibt der Begriff Selbstorganisation? Und welche Funktion hat er?

Selbstorganisation ist eine Eigenschaft von – nicht nur sozialen – Systemen (vgl. Probst 1987, S. 11/12). Der Begriff der Selbstorganisation bezeichnet das systeminterne Reproduktionsgeschehen, das mit Blick auf sich selbst im Verhältnis zu seiner Umwelt und in autonomer Art und Weise erfolgt. Zudem verweist der Prozess der Selbstorganisation „nicht mehr vorrangig auf die Elemente, aus denen ein System besteht, sondern auf die Wechselbeziehungen, die sich in Systemen entwickeln können. Im Prozess der Selbstorganisation sind nicht mehr alle Teile oder Elemente

wichtig, sondern die Aktionen und Interaktionen, die von ihnen ausgehen.“ (Kühl 1995, S. 132) Hierdurch wird das Selbstorganisationskonzept interessant für Lernkonzepte. Denn es wird erwartbar, dass Selbstorganisation nicht den Beschränkungen und Grenzen der Fremdorganisation – z.B. durch die Leitung von Lernprozessen (die „Lehre“) – unterliegt. Das System, dessen Selbstorganisation angesteuert und angeregt wird, hat weniger Zwänge und Störungen von außen zu verarbeiten. Es kann die je eigenen Potentiale ausschöpfen und in systemangemessene Aktionen und Interaktionen umsetzen.

Zentral für die weitere Beschreibung der Selbstorganisationsdynamik ist das Konzept der Autopoiesis. Wenn in diesem Text von „Selbstorganisation“ gesprochen wird, dann unter der Voraussetzung eines autopoietischen Verständnisses. „Autopoiesis besagt nicht, dass das System allein aus sich heraus, aus eigener Kraft, ohne jeden Beitrag aus der Umwelt existiert. Vielmehr geht es nur darum, dass die Einheit des Systems und mit ihr alle Elemente, aus denen das System besteht, durch das System selbst produziert werden.“ (Luhmann 1992a, S. 30) Wenn ein System autopoietisch prozessiert, bedeutet das, dass es - unter den Bedingungen der operationalen Geschlossenheit des Systems - seine Elemente immer wieder selbst neu herstellen kann, also diesbezüglich interne Anschlussfähigkeit besitzt. In diesem Sinne organisiert sich das System selbst. Autopoiesis qualifiziert quasi als internes *Prinzip des Prozessierens des Systems die Form der Selbstorganisation* - es handelt sich damit um eine „autopoietische“ Selbstorganisationsdynamik. Das System (re-) produziert sich die Elemente, aus denen es besteht, mit Hilfe der Elemente, aus denen es besteht - und so weiter ... Dies gilt für soziale Systeme wie auch für Organisationen, die in ihren Entscheidungen auf ihre eigenen Entscheidungen Bezug nehmen. Durch diese Eigenzurechnungen unterscheiden sich soziale Systeme und Organisationen von ihrer Umwelt. Diese autopoietische Form der Selbstorganisation unterscheidet also Systeme als Systeme bzw. Organisationen als Organisationen - wirkt insofern *identitätsaufbauend*, indem selbstgezogene Grenzen beobachtet werden. Das System „organisiert sich selbst“ und damit auch sein „Selbst“, indem es sich durch seine kontinuierende Reproduktion permanent selbst von seiner Umwelt unterscheidet.<sup>205</sup> Das bedeutet mit der hier angelegten Steuerungsperspektive, dass eine *Steuerung von außen nicht möglich* ist - es sei denn um den Preis der Zerstörung der autopoietischen Qualität und damit der Identität des Systems. Beeinflusst werden kann dieser autopoietische

---

<sup>205</sup> Die Selbstorganisationsdynamik ist also nicht ohne die Umwelt des Systems zu beschreiben – wie das gelegentlich konstruktivistische Auffassungen vermuten lassen könnten. „Der Begriff der Selbstorganisation macht nur Sinn, wenn er nicht dazu verwendet wird, nach miraculösen Fähigkeiten von Systemen zu suchen, sich selbst ex nihilo zu schaffen und zu reproduzieren, sondern dazu, das Verhältnis eines Systems zu seiner Umwelt zu beschreiben. (...) Das Selbst ist ein Konstrukt, in dem sich die Auffassung abbildet, die ein System von seiner Umwelt und von sich selbst gewonnen hat.“ (Baecker 2003, S. 329)

Reproduktionsprozess, die Selbstorganisation des Systems, nur durch Verfügbarmachen von anschlussfähigen Sinnangeboten, z.B. durch die *Ausstattung* mit Ressourcen, z.B. mit Wissen oder z.B. durch die Form *Beratung*. Dadurch wird die Möglichkeit der Selbstorganisation der Unterscheidungen des Systems, die zu beobachtbaren Differenzierungen führen, *beeinflusst*. Es werden Unterscheidungen und Anschlussfähigkeiten möglich, die sonst nicht möglich geworden wären. Mehr aber auch nicht. Die Richtung der Selbstorganisation bleibt unbestimmbar, nicht kontrollierbar.

Die autopoietischen Selbstorganisationsmöglichkeiten können steuernd *beeinflusst* (nicht jedoch kontrolliert) werden, indem Interventionen darauf abstellen, Systeme mittels der Versorgung mit veränderungswirksamen Impulsen so auszustatten, dass Selbstorganisation anders weitergeht als ohne diese zusätzlichen (anschlussfähigen!) Möglichkeiten. Steuerung kann insofern nur „gelingen“, wenn sie auf diese autopoietische Selbstorganisationsdynamik bezug nimmt - und damit auch auf ihr mögliches Misslingen reflektiert wird. Steuerung kann als Steuerung nur verstanden werden, wenn sie *Fremdsteuerungsansprüche aufgibt* und das thematisiert, was die autopoietischen Selbstorganisationsdynamiken des Systems selbst ausmacht. Steuerung kann nur (*Anregung zur*) *Selbststeuerung als autopoietische Selbstorganisation* bedeuten.

Lernen ist als „Steuerungsstrategie“ insofern besonders geeignet, als dass es sich um eine offen, reflexiv angelegte Form handelt, deren Ausgestaltung der Selbstorganisationsdynamik obliegt. Lernen ist auch deshalb besonders geeignet, um steuernd Einfluss zu nehmen, als dass reflexiv Differenzen zugänglich werden, die im System veränderungswirksam werden können. Lernen macht Selbstorganisation nötig (Differenzen müssen verarbeitet werden) und es kann die Selbstorganisation dadurch dynamisieren und ihre Richtung verändern. Die Wirksamkeit wird dadurch positiv unterstützt, als dass die *Veränderungsrichtung letztlich im System selbst gewählt* wird. Durch Steuerungsimpulse zum Lernen werden die „Oszillatoren des Systems“ betätigt (Luhmann 1997b, S. 68 u. S. 69). Steuerung über Lernen anzugehen, bedeutet, nicht-trivialen Systemen eine ebenfalls nicht-triviale Form zur Selbstveränderung zur Verfügung zu stellen. Das wirkt anregend und setzt Oszillationsprozesse in Gang, deren Ausgang für die (Selbst-) Veränderung des Systems relevant werden können.

Diese „Dynamik der Selbststeuerung“ ist für die gruppensystemisch orientierte Kleingruppenforschung gut untersucht (Langthaler/Schiepek 1995, Schattenhofer 1992, Schattenhofer/Weigand 1998). Für selbstorganisierte Lernprozesse in Betrieben, die Personen,

---

soziale Kommunikationssysteme und deren organisationale Systemdimension ansteuern, erscheinen folgende Voraussetzungen sinnvoll, um sie berechtigterweise mit Hoffnungen auf die Etablierung „lernender Systeme“ zu koppeln. Keinesfalls bedeutet Steuerung zur autopoietischen Selbstorganisation via Lernen aber, nichts zu tun und es in einer Laissez-faire-Haltung dem System selbst zu überlassen, zu tun, was zu tun ist. Und es geht auch nicht um eine Vermischung von Selbst- und Fremdorganisation, denn wie oben dargestellt, lassen sich autopoietische Systeme nicht fremd organisieren. Was jedoch getan werden kann, ist, *Bedingungen zu schaffen*, die Selbstorganisationsprozesse und auch selbstorganisiertes Lernen im betrieblichen Rahmen unterstützen und wahrscheinlich machen.

Solche Bedingungen können beispielsweise sein:

1. Die Aktivierung von Motivation und Engagement durch herausfordernde Aufgaben und anregende (Lern-) Strukturen und Settings.
2. Das Verfügbarmachen von geeigneten und unterstützenden Ressourcen, z.B. Mitteln, Zeit, Räumen, Kompetenzen, Materialien usw.
3. Die Klärung von Verbindlichkeiten und Abhängigkeiten, die Selbstorganisationsmöglichkeiten einschränken.
4. Die Unterstützung bei der Klärung von Rollen und Funktionen im selbstorganisierenden System.
5. Die Unterstützung in der Bearbeitung von systemrelevanten Störungen, z.B. von Gruppenkonflikten durch Coaching.
6. Das Zugänglichmachen von Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und des Austauschs mit anderen Subsystemen bzw. relevanten Systemen der Umwelt (z.B. Kunden).
7. Die organisationale Absicherung von Freiräumen für selbstorganisiertes Handeln und Lernen, z.B. durch teilautonome, vernetzte, projektorientierte Teams und Arbeitsgruppen.
8. Die Unterstützung der selbstorganisierten Lernprozesse durch eine Kultur der „Fehlerfreundlichkeit“.
9. Selbstorganisation ist wie dargestellt oft mit Störungen und Instabilitäten verbunden. Hilfreich ist es, wenn diese nicht gleichzeitig den gesamten Betrieb betreffen, sondern zeitlich und räumlich verteilt auftreten können. Das ermöglicht dem Gesamtsystem die Balance zwischen Instabilität (Unordnung) und Kontinuität (Ordnung). Problematisch ist es, wenn die Wahrnehmungen von Unordnung und Instabilität die Stimmung im Gesamtsystem beeinträchtigen oder gar Ängste fördern. Dann können regressive Umschlagprozesse (z.B. in Rufen nach der guten alten Zeit und Ordnung, nach wieder mehr Fremdorganisation) auftreten.

10. Deshalb sind in solchen Phasen auch solche Signale notwendig, die Sicherheit vermitteln. Angst vor Kompetenz-, Funktions- oder gar Arbeitsplatzverlust ist keine geeignete Veränderungs- und Lernbedingung. Es sollten jedoch nicht solche Signale vermittelt werden, die Veränderungsprozesse in Frage stellen oder negieren. Vielmehr sollte deutlich werden, dass Veränderung bzw. „Lernen“ bereits stattfindet, dass die ersten Schritte schon gemacht sind und damit der Prozess erfolgreich in Gang ist, ggf. dass die Krise, die Infragestellung, die Instabilität notwendiger Teil des Prozesses ist. In diesem Sinne ist auch positives Feedback hilfreich.
11. Wenn in Selbstorganisationsprozessen mehrere Optionen oder Entwicklungen gleichermaßen wahrscheinlich sind, können Thematisierungen der Situation und Reflexion unterstützend für den weiteren Prozess sein. Auch die Arbeit mit Zukunftsentwürfen, mit Plan- oder Systemspielen oder mit Visionen kann dabei unterstützend sein.
12. Reflexions- und Feedbackschleifen unterstützen ebenso wie Unterstützungsstrukturen durch Beratung, Coaching oder Supervision den Selbstorganisationsprozess.

Das Schaffen dieser Bedingungen in einem „lernenden System“ betrifft die Makroebene im Sinne der Kontextsteuerung bezogen auf das Gesamtsystem (organisationale Rahmenbedingungen wie Leitbild, Zeiten, Räume usw.), die Mesoebene im Sinne aufeinander abgestimmter Interventions-Settings (z.B. Beratungssysteme, Kompetenzentwicklungssysteme) und die Mikroebene im Sinne unmittelbar wirksamer Interventionen insbesondere bezogen auf Personen und Kommunikationssysteme (z.B. Irritation, Unterstützung usw.).

### 3.1.3. Zwei weitere Rahmungen auf dem Weg zu „lernenden Systemen“: Typologie und Trends

#### Struktur

Eine Typologie der Weiterbildungsentwicklung  
„Trends“ in Theorie und Praxis des Lernens

Bevor anhand konkreter Beispiele aus der betrieblichen Lernpraxis mögliche Leistungen zur Anregung von Oszillationsprozessen für „lernende Systeme“ entwickelt werden, folgt hier noch eine *Rahmung in zwei Schritten*.

Zunächst wird eine Typologie zur Entwicklung der Weiterbildung in den Betrieben vorgestellt, anhand derer eine Verortung der Idee „lernender Systeme“ ermöglicht wird. Anschließend werden verkürzt 3 Trends der Theorie und Praxis des Lernens skizziert – ebenfalls mit der Funktion der Verortung der im folgenden konkretisierten Beispiele.

#### **Eine Typologie der Weiterbildungsentwicklung<sup>206</sup>**

Die Betriebe haben sich offenbar auf dem Weg zu lernenden Organisationen (2.3.) gemacht. Dieser Weg wird hier etwas vereinfacht anhand von vier Typen mit dem Fokus der „Weiterbildungsentwicklung“ dargestellt (vgl. auch Hendrich 1996). Damit werden Markierungen des Weges der Betriebe zu „lernenden Systemen“ gesetzt. Diese Markierungen stehen nicht unbedingt für eine chronologische Entwicklungsabfolge, sondern vielmehr für den qualitativen Status der Institutionalisierung von Formen des Lernens.

#### **Typ 1: Weiterbildung als Form zur pragmatischen Anpassung an Veränderungen**

Weiterbildung wird in diesem Typus in einer „trivialen“ Kausalität insbesondere als *betriebsnotwendige Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen* verstanden. Sie ist deutlich qualifikatorisch betont, stellt eher ein notwendiges Übel dar und wird wenig gefördert sowie kaum systematisch in betriebliche Steuerungsstrategien auf der Makroebene integriert. Diese Form der Weiterbildung korrespondiert mit einer tayloristischen Auffassung von Rationalisierung und ist an der *Form der Produktion orientiert*. Sie ist *reaktiv* und hat

---

<sup>206</sup> Weiterbearbeitete Textgrundlage: Orthey (1999, S. 176 und CD-ROM Typologisierung der Weiterbildung.doc)

*Problemlösungscharakter.* Dabei erscheint sie wenig geplant, unsystematisch und wird lediglich punktuell wirksam. Es gibt meist keine ausgeprägten Strukturen (Bildungsabteilung, Bedarfserhebung, Bildungsprogramm etc.). Die Weiterbildungs Bemühungen der MitarbeiterInnen werden kaum gefördert, sie werden lediglich in bestimmten Fällen bedient, in denen der betriebliche Nutzen offen liegt.

Weiterbildung ist in der Organisationsstruktur *schwach institutionalisiert*, mit wenig Ressourcen ausgestattet und hat keine ausgewiesene mikropolitische Relevanz.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich *qualifikatorische Anpassungsleistungen* an Veränderungen.

### **Typ 2: Weiterbildung zur gezielten betrieblichen Personalentwicklung**

Hier wird Weiterbildung auf die *Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter* bezogen und begrenzt. Das Augenmerk ist auf die *systematische Entwicklung von Mitarbeiterpotentialen* im Hinblick auf Veränderungen im Unternehmen durch Weiterbildungsmaßnahmen gerichtet. Weiterbildung geschieht in diesem Falle mit der Perspektive der „Personalentwicklung“. Sie ist in betrieblichen Steuerungsstrategien auf der Makroebene verankert und trägt hohe Leistungserwartungen. Sie ist als Veränderungsinstanz zwischen MitarbeiterInnen und Unternehmen geschaltet und betreibt Anpassungs- und Harmonisierungsleistungen im Hinblick auf die Bewältigung und Gestaltung betrieblicher Veränderungen.

Weiterbildung ist hier auf der Mesoebene *institutionalisiert*, zumeist als interne, oft ans Personalwesen gekoppelte „Bildungsabteilung“. Sie erfolgt systematisch und wird am Bedarf orientiert. Sie ist gut ausgestattet, fest institutionalisiert und hat bereits einen politischen Stellenwert zur Steuerung und Gestaltung des Unternehmens.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich *Leistungen bezogen auf die personalen Systeme im Hinblick auf die angemessene Gestaltung betrieblicher Veränderungen.*

### **Typ 3: Weiterbildung als funktionaler Bestandteil des Betriebs-Systems mit Leistungsoptionen für personale und für Interaktions-Systeme**

Weiterbildung wird hier auch mit *Leistungserwartungen bezüglich der Veränderung des Systems Unternehmen* besetzt. Dies setzt einen bereits eingerichteten selbstreferentiell systemischen Blick des Unternehmens voraus, und dieser lenkt die Perspektive auch auf die sozialen Prozesse im Unternehmen. Hier geht es also nicht mehr nur um den rationalisierenden Zugriff auf die Mitarbeiterpotentiale wie im Typ 2, sondern es geht nun

auch um die *Rationalisierung sozialer Interaktionsprozesse im Unternehmen*. Angesteuert werden insofern in diesem Typus die (sozialen) Kommunikationssysteme. Weiterbildung ist ein strategisches und politisches Steuerungsinstrument zur Gestaltung des Betriebs-Systems und seiner Prozesse. Dieser Typus korrespondiert meist mit der Etablierung posttayloristischer Arbeitsformen. Weiterbildung erbringt hier z.B. Leistungen zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit von Teams oder Arbeitsgruppen. Sie ist oft beratungsorientiert ausgerichtet.

Die gut institutionalisierte und als funktionaler Bestandteil des Unternehmens eingerichtete Weiterbildung setzt sich in diesem Typ oft auch mit Fragen der eigenen Selbstbestimmung, ihren Leistungen, ihrer Organisation und ihrer Verortung innerhalb oder außerhalb der Institution auseinander. Die entsprechenden betrieblichen Funktionseinheiten beginnen auch selbst Veränderungsansprüche bezüglich der Systementwicklung des Unternehmens zu artikulieren und eigene Veränderungsimpulse zu setzen. Weiterbildung erbringt in diesem Typus *Leistungen, die sich auf personale Systeme, insbesondere aber auf die Optimierung sozialer und kommunikationsbasierter Prozesse im Unternehmen beziehen* – beides im Hinblick auf die *zukunftsgerichtete Gestaltung betrieblicher Veränderungen*. Ständige Veränderung ist hier das Prinzip. Weiterbildung ist dafür nicht mehr nur bloße funktional selektive Kompensations- und Gestaltungsagentur, sondern aus ihr heraus entstehen nun zunehmend selbst auch organisationswirksame Modernisierungsimpulse.

#### **Typ 4: Weiterbildung als Form reflexiver und qualitativer Modernisierung im Betrieb – auf dem Weg zu lernenden Systemen**

Das, was im dritten Typus beschrieben wird, wird im Typ 4 zudem *reflexiv*. Diese Reflexivität ist auch stark selbstbezüglich gewendet und bezieht auch die Leistungen der Weiterbildung mit ein. Deutlich wird dies an einem ausgeprägten *Prozessdenken mit Rückkoppelungselementen und –schleifen – insbesondere auch aus den Lern-Systemen in die Organisation und umgekehrt*. Damit wird Weiterbildung zu einer *qualitativ formgebenden Größe der Modernisierung* des Unternehmens festgeschrieben, z.B. im Anspruch, ein „lernendes Unternehmen“ zu werden oder zu sein. Weiterbildung wird fester Bestandteil der Prozessgestaltung (z.B. im Coaching oder in der Teambegleitung) und der Prozessentwicklung. „Lernen“ wird zur universellen Veränderungsmetapher für die Veränderungsdynamik im Unternehmen. Lernen begleitet alles, jedes und jeden. Betriebe können in ihrer ökonomischen Logik nicht mit Ungewissheit umgehen. Dieser Ohnmacht

versuchen sie mit Hilfe des „Lernens“ zu begegnen. Und die Gestaltungsmöglichkeiten, die im Lernen vermutet werden, stehen nun zur Rationalisierung an. Es wird also gefragt, wie das Unternehmen lernen kann, wie das relevante Wissen expliziert, gespeichert und zugänglich gehalten und gemacht werden kann, wie das überflüssige, das veraltete Wissen entsorgt werden kann, wie Wissens- und Kompetenzmanagement aussehen können, wie kommunikative Austauschprozesse des Wissens organisiert werden können usw. Gekennzeichnet ist dieser Typus durch die *Etablierung des Sprachspiels „Lernen“ in den Unternehmenskommunikationen*.

Mit diesem Typus wird auch die Rezeption von Bildungsmaßnahmen als *systemwirksame Irritation* beschrieben. Weiterbildung wird (in Formen, die mit einem klassischen Weiterbildungsbegriff kaum noch subsumiert werden) als *systemische Interventionsform* (Königswieser/Exner 1999) gesehen, die das System mit Irritation versorgt, um es zur *selbstorganisierten Veränderung* anzuregen. Weiterbildungsmaßnahmen konfrontieren das System mit (Fremd-) Beschreibungen, von denen es sich unterscheiden muss – also muss es sich fortwährend verändern – und dabei etwas über sich selbst und seine Veränderungsprozesse und –dynamiken „lernen“.

Weiterbildung ist in diesem Typ *als Form* institutionalisiert und etabliert, weniger als Organisationseinheit. Es gibt zwar unterschiedliche Formen der Institutionalisierung, eingelagerte wie auch ausgelagerte, aber es gibt nicht mehr die Exklusivbindung von Weiterbildungsmaßnahmen an *eine* organisatorische Einheit, die funktional für die Versorgung des Systems mit Lernprozessen zuständig ist (wie Typ 3). Auch die Aktivitäten anderer Einheiten werden mit Lern-, Bildungs- und Qualifikationsbegrifflichkeiten hinterlegt. Weiterbildung entsteht in sehr unterschiedlichen Formen, versehen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen und Leistungs- und Steuerungserwartungen an unterschiedlichen Stellen des Systems. Insofern wird sie *pluralisiert* und damit werden ihre Grenzen, z.B. zur Organisationsentwicklung, unschärfer. Häufig wird dieser Typus auch dadurch bezeichnet, dass der Begriff der Weiterbildung durch neue Begriffe *abgelöst wird*, die meist ganzheitlicher angelegt sind – und oft auch nicht ausschließlich auf Lernformen beschränkt bleiben. Ein Beispiel dafür ist der „Performance“-Begriff, der einen ganzheitlichen Ansatz bezeichnet, um durch je spezifisch geeignete Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung zu Leistungsverbesserungen zu kommen. Eine zentrale Idee bei der Verbesserung der Performance ist auch die Schließung der Lücke zwischen Lernen und Tun: „Closing the Learning Doing Gap“ (Lorenz/Oppitz 2003).

Lernen erbringt in diesem Typus *modernisierungswirksame Leistungen*. Es wird zur *Formgebungsagentur der Veränderung des Betriebes im Modernisierungsprozess* – und darauf wird im Betrieb (und in den betrieblichen Lernprozessen) reflektiert: „*Veränderung durch Lernen bei laufendem Betrieb*“ heißt das betriebliche Modernisierungsprogramm.

**Und: was hindert am Lernen?**

Nun scheint es so, als sei bezüglich der Umsetzung der Idee lernender Unternehmen Skepsis angesagt.<sup>207</sup> Das Konzept sei über die Einredung, den Mythos nicht hinausgekommen, es gebe ein sichtbares Umsetzungsdefizit - so könnte man einwenden. Grund für solche Einwendungen scheint die Skepsis in den Unternehmen selbst zu sein. Diese kann vielerlei Gründe haben - und der sollte man sich vergewissern, bevor man beginnt, ein Unternehmen lernen lassen zu wollen. Ein Grund kann sicherlich die Annahme sein, dort komme nur das Alte in den neuen Kleidern (der lernenden Unternehmung) daher. Nichts Neues also, außer dem attraktivitätsheischenden Etikett (Geißler/Orthey 1997a) - hieße eine solche Einschätzung, die sowohl Indiz von kritisch-reflexiver Distanz gegenüber dem Konzept sein könnte, als auch Anzeichen für aktivierte Abwehrrouinen angesichts des möglichen Neuen. Vielleicht ist das Konzept aber auch noch nicht hinreichend konkretisiert worden, um es weniger skeptisch beurteilen zu können. Oder es sind Zweifel da, ob und wie kollektives Lernen, das organisationalen Niederschlag findet, überhaupt möglich ist. Oder die Skepsis gründet sich in den sowieso schon sehr hohen Aufwendungen für betriebliche Aus- und Fortbildung oder im Widerstand gegen die anstehenden Mühen der Selbstreflexion.

Solche Skepsis ist zunächst einmal ernst zu nehmen. Ein Unternehmen, dass sich zu einem „lernenden System“ entwickeln will, müsste zunächst einmal bereit und in der Lage sein, seine eigene *Skepsis und Widerständigkeit zum Lernanlass und zum Lerngegenstand* zu machen. Leugnung und Ignoranz führen lediglich zum frühzeitigen Scheitern. Aber auch daran könnte etwas gelernt werden.

Die lernende Organisation, das ist insofern vor allem wohl eine *Zielvorstellung* - heute oft „Vision“ - für Unternehmen im Modernisierungsprozess. Es gibt sie nicht, sie hat aber als Vision, als zukunftsorientierte Idee eine stabilisierende Funktion im permanenten Veränderungsprozess mit seinen Instabilitäten - und sie erklärt die Unordnung in diesem Prozess mit einem ordentlichen Prinzip: mit Lernen.

<sup>207</sup> Vgl. dazu auch im Kapitel „von lernenden Organisationen“ Abschnitt 2.3.2.

**„Trends“ in Theorie und Praxis des Lernens**

Angesichts der Veränderungen der Lernkultur (Arnold/Schüßler 1998) in Erwachsenen- und Weiterbildung wage ich die Vereinfachung dieser Tendenzen in drei „Trends“, um auch die folgenden umfangreichen Beispiele verorten zu können:

1. Der erste Trend zeigt eine *Verstärkung und eine Veränderung sozialer Formen des Lernens*. Diese entwickeln sich zunehmend *beratungsorientiert*. Das liegt einerseits an der sich bereits abzeichnenden vermehrten *Koppelung von Lernen und Arbeiten* im Zuge neuer Arbeits- und Betriebsformen wie z.B. Team-, Gruppen oder Projektarbeit oder der Arbeit in virtuellen Unternehmen globalen Ausmaßes. Und es liegt andererseits auch daran, dass über Formen der Beratung (3.4.) - heute oft als „Coaching“ amerikanisiert - das Lernen zeitlich, räumlich und inhaltlich unmittelbar an die Situation, auf die sich das Lernen beziehen soll, angeschlossen werden kann. Die Systemzeiten von beratungsorientierten Weiterbildungsprozessen entsprechen eher den gegenwärtigen Modernisierungszyklen. Gearbeitet wird meist in Form der strukturierten Fallarbeit oder Praxisberatung, die häufig durch kreative Methoden ergänzt werden. Ein neuerer Trend in der Beratung wird dadurch bezeichnet, diese „systemisch“ zu verstehen und zu gestalten. Der Berater wird dabei tendenziell zu einem Typus, den wir im Fernsehen als Inspektor Colombo kennen- und schätzen gelernt haben. Er arbeitet häufig mit paradoxen Interventionen und regt das intervenierte System zur Selbststeuerung an. Frei nach dem Motto: „Verändere, indem du nicht veränderst.“ Und: „Wenn du veränderst, verändert sich gar nichts. Denn jede Veränderung muss Selbstveränderung sein.“
2. Der zweite Trend wird dadurch bezeichnet, Lernen als *selbstgesteuertes Lernen* zu verstehen und zu gestalten. Das bedeutet, dass Lernen von den Individuen immer mehr *selbstorganisiert und selbstgesteuert* wird. Lernen mit PC-gestützten multimedialen Selbstlernprogrammen oder das Lernen im Netz – jederzeit und an jedem Ort - korrespondiert mit den Veränderungsdynamiken des Lebens und des Arbeitens. „e-Learning“ heißt der beobachtbare Trend (Hohenstein/Wilbers 2001, Haefele, H./Haefele, K. 2004). Offen ist momentan noch, ob der Trend darin besteht, e-Learning zu proklamieren, zu fordern oder zu fördern, oder ob tatsächlich so viele Menschen e-Learning nutzen, um zu lernen. Es gibt einige Indizien dafür, dass es zunächst die Einredung ist, die den Trend markiert, und dass diese bezüglich ihrer praktischen

Bedeutsamkeit überschätzt wird. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Jahre 2001 Unternehmen zur Nutzung von e-Learning befragt. Neben deutliche desillusionierenden Zahlen heißt die Schlussfolgerung: „Die prozentual größte Gruppe der befragten Unternehmen führt e-Learning weder durch, noch plant sie dessen Implementierung.“ ([http://www.bibb.de/publikat/fram\\_pu\\_6.htm](http://www.bibb.de/publikat/fram_pu_6.htm); BIBB-Forschung 2/2002)

Der Trend zu mehr selbstgesteuertem Lernen markiert aber nicht nur, dass Lernende ihren Lernprozess mit Selbstlernprogrammen im Netz – als e-Learning – selbstverantwortlich gestalten. Er umfasst auch, dass in sozialen Lernarrangements Verantwortung für die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses im Sinne einer *gestaltungsaktiven Teilnehmerorientierung* abgegeben wird und die *TeilnehmerInnen in die Steuerung des Lerngeschehens mit integriert* werden (z.B. in begleitenden Miniprojekten in Seminaren). Häufig sind Kombinationen von sozialen Lernformen, die Selbstorganisationsanteile enthalten und selbstgesteuertem individuellen Lernen sinnvoll, beispielsweise in Netzwerken (Siebert 2003, S. 51f) oder in selbstgesteuerten Projektgruppen, die Transferaufgaben bearbeiten und dazu auch die Möglichkeiten der digitalen Netze nutzen. Der Interventions-„Trick“ dieses Trends der Selbststeuerung besteht darin, das, was die Individualisierungstendenz sowieso produziert – also die *Ansprüche des Selbsts* – zu nutzen und damit auch die Form des Lernens dem anzupassen, was den Erfahrungen im restlichen Leben und Arbeiten entspricht.

3. Der dritte Trend: Lernen wird als „*lebendiges Lernen*“ (Arnold 1996a unter Verwendung des von Ruth Cohn geprägten Begriffes, vgl. Cohn 1975) verstanden und gestaltet. Das bedeutet, den Lernprozess als dynamischen lebendigen Prozess zu verstehen und anzulegen und dabei alle Möglichkeiten zu nutzen, die anschlussfähig zur Förderung des angestrebten Lernerfolges sind. Es bedeutet z.B. die TeilnehmerInnen als Ganzes mit einzubeziehen und zwar nicht nur in ihrer Subjektivität und Emotionalität, sondern auch in ihrer Körperlichkeit. Es bedeutet auch, Situationen zu arrangieren, die Ernstcharakter haben und dann dafür zu sorgen, dass die Auswirkungen des Tuns unmittelbar wirksam, also erfahrbar werden. Und es bedeutet auch, Umwege nicht als Störung zu interpretieren, sondern sie als neue, als „andere“ Chancen zu nutzen. Denn Störungen haben sowieso Vorrang. Das ist im Leben – beispielsweise bei Erkrankung – so, und es ist auch beim lebendigen Lernen so. Erst das, was nicht geplant war, und was zunächst als Störung wirkte, hält unser Leben dynamisch. Und so ist es auch beim Lernen. Dies kann

methodisch gefördert werden, z.B. durch teilnehmeraktivierende oder kreative Methoden, die auf Perspektivenerweiterung angelegt sind, wie z.B. Bilder, Collagen, Phantasie- und Entdeckungsreisen usw.

Auf der bis hierher generierten Basis folgen nun konkrete Lernformen und Intervention auf dem weiteren Weg zu „lernenden Systemen“.

## Beispiele für Lernformen in „lernenden Systemen“

In den folgenden Textteilen werden exemplarisch *mögliche Elemente von vernetzten komplexen Lernsystemen* in einem „lernenden System“ vorgestellt und im Hinblick auf Leistungserwartungen für das Lernen der unterschiedlichen Systemarten reflektiert. Dazu wird die entwickelte Figur „Lernen als Oszillieren“ zur Anwendung gebracht.

Dies geschieht in Sprach- und Darstellungsformen, die es ermöglichen sollen, dass *Bilder* von solchen Lernprozessen entstehen können, wie sie in „lernenden Systemen“ beobachtbar werden könnten.<sup>208</sup>

3.2. Seminare heute: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP) zur Entwicklung von Führungskompetenz

3.3. TOI, TOI, TOI: Themenorientierte Improvisation (TOI)

### **Dritte Ausschweifung**

Kurze erlebnisorientierte Pause: Lernen - immer eine Erlebnis?

3.4. Beratung und Coaching

3.5. Netzwerke für lernende Systeme

3.6. BildungsmanagerInnen für lernende Systeme – ein Kompetenzentwicklungskonzept und seine Implikationen

### **Vierte Ausschweifung**

Der Kunde ist König. Der König ist gekauft. Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung

3.7. Verwirrende Aussichten: Irritationslernen

---

<sup>208</sup> Ich nehme damit empirischen Bezug auf meine eigene Praxis als Berater, die ich hier meiner „Aktionsforschung“ zu Grunde lege.



## 3.2. Seminare heute: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP) zur Entwicklung von Führungskompetenz<sup>209</sup>

### Struktur

- 3.2.1. Kontextmarkierung 1: Lernen in Seminaren?!
- 3.2.2. Kontextmarkierung 2: Veränderte Situationen und die Auswirkungen auf Führung und Führungskompetenzen
- 3.2.3. Die Methode: **Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP)**
- 3.2.4. Didaktische Prinzipien für das MELP
- 3.2.5. Konkretisierungen zum Konzept: MELP zur Entwicklung von Führungskompetenz in einem Großunternehmen (Basismodul)
- 3.2.6. „Lernen als Oszillieren“ in diesem MELP-Seminar - auf dem Weg zu „lernenden Systemen“?

„Führung“ ist eine der zentralen Steuerungsfunktionen, auf die die Betriebe zur Koordinierung der Verschränkung von personalen, kommunikationsbezogenen und organisationalen Systemen setzen. Insofern ist es in einer Erörterung, die Bedingungen und Begrenzungen einer Idee „lernender Systeme“ ausleuchten will, angemessen, darüber nachzudenken, in welcher Weise und auf welcher Grundlage für diese zentrale Funktion Lernprozesse gestaltet werden können (3.2.3. – 3.2.5.) – Themen auf der Mesoebene eines „lernenden Systems“. Dabei stellen sich dann zunächst notwendigerweise auch Fragen nach dem Verständnis von Führung und den erforderlichen Führungskompetenzen (3.2.2.). Abschließend wird im folgenden Text dann der Frage nachgegangen, welche Oszillationsprozesse, die sich über die Führung der Teilnehmenden im Betrieb fortsetzen, durch das hier reflektierte Seminarkonzept im Hinblick auf ein „lernendes System“ angestoßen werden können (3.2.6.).

Zuallererst stellt sich heute jedoch die Frage: Warum überhaupt noch Seminare? (3.2.1.)

---

<sup>209</sup> Empirische und praktische Basis dieses Textteiles ist ein Seminarkonzept, das ich über zwei Jahre von 1993 – 1995 als externer Berater in einem Großunternehmen mitentwickelt habe und es seither als Trainer auch selbst leite. Ich greife im Text auf Materialien aus diesem Seminar zurück. Vgl. dazu auch Orthey (1994).

### 3.2.1. Kontextmarkierung 1: Lernen in Seminaren?!

Obwohl es Trends zur Verlagerung des Lernens an den Arbeitsplatz und seine unmittelbare Koppelung an das Arbeiten selbst gibt, obwohl die Euphorien über selbstgesteuerte Lernprozesse via elektronischer Medien auch angesichts deutlich unterschrittener Erwartungseinlösungen (Management & Training 1/2002: „e-Learning hat Grenzen“) nicht verebben wollen, gibt es sie nach wie vor: *Seminare*.<sup>210</sup> Und es gibt nach wie vor auch gute Gründe dafür, dass es sie gibt – jedenfalls für bestimmte Lerngegenstände und Lernanlässe.

Solche „guten Gründe“ sind z.B.:

- Der *Schonraum*, den Seminare bieten und der z.B. zur Entwicklung sozialer Kompetenz dann wichtig wird, wenn es darum geht, neue Verhaltensweisen realitätsnah, aber eben in einer „geschützten“ Realität auszuprobieren. Dieser Schonraum ermöglicht vom unmittelbaren Handlungsdruck *entlastetes und selbstbestimmtes „expansives Lernen“* (Faulstich/Ludwig 2004).
- Der *Schutz vor Störungen* durch die „Arbeit des Alltags“ und die Konzentration auf Lernen. Denn Lernen ist etwas anderes als Arbeiten – und braucht deshalb auch andere, abgesicherte Bedingungen.
- Die *zeitliche Kontinuität* des Lernens, die das Verstehen beispielsweise von Gruppen-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen braucht.
- Lernen in Seminaren ist *dokumentierbar, in seinem Zeitaufwand belegbar und transferierbar*, d.h. es ist nicht an einen bestimmten Arbeitsplatz gebunden. Es ist übertragbar (muss allerdings auch übertragen werden können) und zertifizierbar. Es kann damit auch mit *ausgewiesenen Ansprüchen verbunden* werden.
- Die *Ermöglichung von netzwerkunterstützten Austausch- und Lernprozessen*, die jenseits des eigentlichen Seminargeschehens – in Kaffeepausen, am Abend im KollegInnenkreis – stattfinden.
- Die *Entwicklungsdynamik von Lernprozessen*, die nur aus kontinuierlicher körperlicher (und wünschenswerterweise: geistiger) Anwesenheit und gemeinsamer Aktion und Reflexion in der sozialen Interaktion möglich ist, die Zusammensein, Nähe, Vertrauen, Auseinandersetzung usw. als Voraussetzung braucht.

---

<sup>210</sup> Die etablierte (zum achten Male erschienene) Studie „Weiterbildungsszene 2004“ von Jürgen Graf (2004) untersucht ihren Gegenstand nach wie vor anhand von Daten des Seminarmarktes. Die „Szene“ denkt und unterscheidet sich in Seminartagen. Der Markt wird über Angebot und Nachfrage von Seminartagen strukturiert und beobachtet.

Aus diesen – oder anderen – „guten“ Gründen wird heute häufig immer noch, wenn es um das Lernen im Unternehmen geht, an Seminare gedacht. Das liegt, neben den oben skizzierten Begründungen, aber auch daran, dass viele ein Interesse daran haben, diese Zuschreibung bzw. Vorannahme („Lernen = Seminare“) aufrecht zu erhalten. Denn es gibt in der Unternehmensorganisation viele, die den Seminaren ihre Existenzberechtigung in der Organisation verdanken – und es gibt natürlich viele externe Trainerinnen und Trainer, für die das Existenzargument auf anderem Niveau auch gilt. Obwohl es also allenthalben Proklamationen gibt, die Veränderungen betrieblicher Lernprozesse reklamieren, zeichnet sich doch gleichzeitig mit ab, dass es auch weiterhin Seminare geben wird. Aber diese sollen sich verändern - wie das Lernen auch.

Obwohl mehr über virtuelles Lernen und über elektronische Lernplattformen geschrieben und diskutiert wird, als dass diese wirklich genutzt werden, sehen Visionen einstweilen immer noch virtuelle Trainer in virtuellen Seminarräumen.<sup>211</sup> Andere sehen Claudia Schiffer oder Pierce Brosnan, die uns IT oder Buchführung erklären, als virtuelle TrainerInnen, „die exakt unseren Wünschen (Aussehen, Stimme, Kleidung, Charme) gerecht werden“ – so erklärt uns die Zeitschrift *ManagerSeminare* (Heft 40, Januar 2000) die „Weiterbildung im Jahr 2000 plus“. „Weiterbildung wird in Zukunft nämlich vor allem eins machen: Spaß. Lernen wird situativer, flexibler und individueller sein. (...) Lange Anreisen inklusive Staus zu Seminaren? Gibt es nicht. Vorgeschriebene Pausen und Mittagessen? Fehlanzeige. Themen, die einen nicht interessieren? Von vorneherein ausgeschlossen. Keine Zeit während der Arbeit? Dann lernt man eben am Wochenende und spielt zwischendurch mit den Kindern oder sieht fern.“ So die Expertenmeinung eines Fachbereichsleiters in der Weiterbildungsfirma eines Großunternehmens.

Obschon uns dies doch alles etwas oberflächlich verklärt vorkommt, es zeigt doch: es soll sich etwas verändern mit dem Lernen. Weg mit den traditionellen Grenzen und Formen. Neuerdings ist „Action Learning“ angesagt. Ein großer Verlag, der auch ein Action-Learning Buch verlegt, versucht ein „Action Learning Netzwerk“ zu etablieren: „Verblüffend einfach und bescheiden in seiner Grundkonstruktion - aber vielfältig und wo nötig anspruchsvoll in der praktischen Umsetzung. Kaum ‚graue‘ Theorie – pures Tun, Reflektieren, Lernen, Entwickeln.“ Das Lernen sickert in die Action ein, bzw. die Action in das Lernen. Ob's neu ist? Jedenfalls gibt's einen neuen Begriff, der uns verlockt.

---

<sup>211</sup> Vgl. zum „entzauberten Wachstumsmarkt e-Learning“ den Beitrag von Helmut Klein und Reinhold Weiß in der Weiterbildungsstudie 2004 (Graf 2004, S. 182ff).

Entgrenzungserscheinungen auch hier.

Auch bei den Seminaren. Auch diese ändern ihre Formgebung.

Pardon ... Sie erwarten jetzt vielleicht einen Entgrenzungsbericht a la Psychospektakel im Las Vegas Stil: 1300 Leute abwechselnd in Massentrance, auf glühenden Holzkohlen, andächtig einem Menschen mit Bodybuilding-Körper lauschend, der sich Persönlichkeitstrainer nennt und Fragen stellt auf dem Niveau von: „Wie schnell kann man sein Leben verändern?“ Niveauvolle Antwort: „In a heartbeat.“ Auffällig, dass der Guru, der dort im US-Fernsehstil agiert, das Auditorium häufig zum Ja-Sagen (besser: Brüllen, denn es muss, weil es zu leise ist, permanent wiederholt werden) animiert und auffällig auch, dass die TeilnehmerInnen wie in der Skinner-Box konditioniert permanent dem Einredner nachfaseln, was der vorbetet: „Ich bin gut! Ich will es wissen! Ich ...“ undsoweiterimmerheiter

Das ist edutainment auf hohem Niveau, vor allem auf hohem Kostenniveau. Denn die Veränderung des Lebens kostet 1000 Euro/pro TeilnehmerIn (meist kommt dann im Anschluss noch das neueste Buch des erfolgreichsten Motivationstrainers zum Preis von Euro ? dazu – ein Stück notwendiger Selbstberuhigung durch die Illusion der Wissenschaftlichkeit des Erlittenen). Das ist eine Show – für die einen eine gute, für die anderen ist es eine Zumutung. Ich gehöre zu den anderen. Als Beobachtungsereignis weckt aber auch dieses entgrenzte Spektakel mein Interesse, denn immerhin zeigt es, wozu Lernen heute zu gebrauchen ist, denn der Event wird ja mit „Lernen“ vermarktet und nicht mit Show, nicht mit Entertainment, mit Cartoon oder Predigt. Lernen – entsprechend ästhetisch inszeniert – lockt viele und vielen Geld aus der Tasche. Das ist immerhin ein ernstzunehmendes alltäglich-empirisches Indiz für die hier vertretene These vom Lernen als Sinnstiftungsagentur und Kommunikationsmedium.

Für die darüber hinaus beobachtbaren Veränderungen der Formen des Lernens in Seminaren soll im Folgenden ein seriöseres Beispiel herangezogen werden, das mit dem hier entwickelten Lernbegriff des „Lernens als Oszillieren“ korrespondiert – und das als praktisches Beispiel daraufhin reflektiert wird.

### **3.2.2.Kontextmarkierung 2: Veränderte Situationen und die Auswirkungen auf Führung und Führungskompetenzen**

Unter den derzeitigen Bedingungen systemischer Rationalisierungsstrategien (Team-, Gruppen-, Projektarbeit, virtuelle Teams und Unternehmen usw.) wird das Unternehmen

gezielt in Unruhe versetzt, um damit die Unruhe der Systemumwelt (Märkte, Konkurrenz usw.) im Inneren des Systems zu reproduzieren und durch diese Dynamisierung seine Überlebensfähigkeit zu optimieren. Wie an anderen Stellen im Text bereits ausführlicher dargestellt, wird damit Komplexität nicht mehr als Problem gesehen, sondern sie wird angesichts komplexerer Umweltbedingungen zur Lösung (1.2.) Es wurde ebenfalls anderen Ortes bereits verdeutlicht (2.2.), dass sich die *Situationen* unter den angedeuteten Modernisierungsbedingungen in ihrer Qualität verändert haben. Dies gilt auch – und häufig: insbesondere – für die durch „harte“ Interventionen, durch Veränderung der Organisation und auch: durch die Risiken und Nebenwirkungen systemischer Management- und Rationalisierungsansätze dynamisierten Situationen in den Betrieben, die über Führung gestaltet werden sollen. Diese Situationen sind nicht mehr mit einer dem traditionellen Ausbildungsmodell zugrundegelegten technischen Rationalität zu bewältigen (z.B. Altrichter 2000, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, Schön 1983). Diese ging davon aus, dass (z.B. in einem Studium oder in einer Ausbildung) erlerntes Wissen auf eine feststehende Arbeitssituation mit klar definiertem Problem und Ziel anzuwenden sei. Unter den nunmehr entgrenzten Modernisierungsbedingungen ist dies nicht mehr realistisch. Vielmehr haben sich auch die Problemsituationen der Arbeitswelt (insbesondere im Bereich hochqualifizierter Tätigkeiten) grundlegend verändert. In diesen Situationen fokussieren sich die Modernisierungsdynamiken der Umwelt des jeweiligen Systems und reproduzieren sich situativ.

Das bedeutet konkret:

- Situationen sind *hochkomplex, uneindeutig und von hohen Unsicherheitsniveaus* gekennzeichnet.
- Handlungsprobleme stellen sich häufig zunächst ebenfalls *unscharf* dar. Das „Problem“ ist nicht eindeutig zu erfassen und deshalb ist es den Akteuren nicht möglich, ihr auf eindeutige Problemsituationen zentriertes Wissen einer technokratischen Ausbildungsrationalität zur Anwendung zu bringen. Die Passungen zwischen Wissen/Kompetenz und Situation stimmen nicht. Das Problem - und dies wird unter ~~desem~~ Bedingungen zusätzlich in die Arbeitsaufgabe eingebettet - muss zunächst einmal durch einen *Prozess der Problemdefinition* „geschaffen“ und *formuliert* werden, um Voraussetzungen für kompetentes ‚problemadäquates‘ Agieren sicherzustellen. Das bedeutet eine *vorläufige (Re-) Konstruktionsleistung des Problems* als Grundlage dafür, überhaupt handeln zu können. Diese (Re-) Konstruktionsleistung ist bereits entscheidend dafür, wie kompetent die ihr folgende Handlung beobachtet werden kann. Kompetenz „beginnt“ insofern“ bereits *vor* der eigentlichen Handlung.
- Da diese *Problemstellung eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung* des handelnden Akteurs, also beispielsweise einer Führungskraft, ist, ist sie *vorläufig* und es geht nun darum, sie

im *Prozess der Problembearbeitung weiterzuentwickeln*. Das heißt, dass die handelnden Akteure sich selbst, den Prozess und das Problem *beobachten und reflexiv zu Modifikationen und Reformulierungen des Problems* kommen müssen. Hier ist *Reflexionsfähigkeit* unter plural verfassten Deutungsbedingungen die zentrale Kernkompetenz. Denn nur durch die Reflexion der Handlungserfahrungen entwickelt sich die Problemdefinition prozesshaft weiter. Und aus diesem *Zyklus von Aktion - Reflexion - Reformulierung - Aktion* usw. gibt es kein Entkommen - und unter den angenommen Bedingungen gibst es dazu auch keine Alternative.

- Dadurch entwickeln sich im Gegensatz zum allgemeinen Wissen eher *individuelle, situations- und kontextspezifische, lokale Wissens- und Kompetenzbestände*. Diese werden durch *reflektierte Handlungen* aufgebaut und weiterentwickelt, indem diese reflektierten Handlungen in den Erfahrungskontext integriert werden, der Grundlage professionellen und kompetenten Handelns wird. Auf der Ebene der Reflexion finden im Idealfalle *Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung* statt, die nicht lediglich die Problemlösung als Wissen oder Kompetenz konservieren (*Lernen erster Ordnung*), sondern vor allem die *Muster* identifizieren, die zur Problemlösung führten (*Lernen zweiter Ordnung*) bzw. die anschließend auch mit dem gesamten Lernprozess selbst wieder reflexiv umgehen und so auch dahin führen können, bisherige Wissens- und Kompetenzbestände zu verändern bzw. auch aufzugeben und zu Lernergebnissen und Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung von prozesshaften Lernprozessen zu kommen (*Lernen dritter Ordnung*).
- Immer häufiger werden die permanent nötigen Reflexionsprozesse auf verschiedenen Ebenen durch *institutionalisierte und professionalisierte Formen* unterstützt, z.B. durch Beratung oder Coaching. Die hiermit umfassten Fähigkeiten stellen sich insofern auch wiederum als Handlungs- und Kompetenzanforderung für die agierenden Führungskräfte, die in ihren Handlungskontexten die hier benannten Prozesse ja ebenfalls fördern und unterstützen müssen.

Zudem ist zu bedenken, dass Unternehmen nicht so rational, so zielgerichtet, nicht so eindeutig und formalisiert geordnet sind, wie deren Repräsentanten es nach außen vorgeben. Sie sind keine Inseln der Rationalität in unserer unsicher gewordenen Gesellschaft (es sei denn natürlich: Inseln ihrer eigenen Rationalität). Über die Mitglieder der Unternehmung wird diese via Kommunikation mit den gesellschaftlichen Strömungen, Werten, Überzeugungen, Ansprüchen, Erwartungen und Schwierigkeiten gekoppelt, die mit den Unternehmenszielen nichts oder wenig zu tun haben. Unternehmen sind angesichts der an sie herangetragen Vielzahl inkonsistenter Erwartungen Systeme mit einem *hohen Maß an Widersprüchlichkeit und Irrationalität*. Dies verstärken sie zudem selber in ihren selbstbezüglichen Reproduktionsmechanismen, die auf Systemerhaltung und nicht auf das Produkt oder die Dienstleistung bezogen sind. Dabei entwickeln Unternehmen eigene Sozialgebilde (Abteilungen, Teams usw.) mit eigen(artigen) Dynamiken, Kulturen und Effekten (z.B. Sprachspielen). Dabei bereitet die innere Dynamik des Unternehmens zudem den Boden für solche

Mechanismen, die diese sozialen, kulturellen und auch die organisational konservierten „Ordnungen“ mikropolitisch unterlaufen. Die Unternehmen werden dadurch zu einer *widersprüchlichen Gemengelage von situativ verschränkten Differenzen*, die auf den Ebenen der Personen, der Kommunikationssysteme und der Organisation unterschiedlichen Referenzbezügen folgen - und sich in der Komplexität betrieblichen Situationen widerspiegeln.

Diese hier verkürzt rekonstruierte Dynamik bedeutet, dass unter solchen organisationalen Bedingungen, die sich situativ verdichten, im System *nichts unwahrscheinlicher sein kann, wie das Eindeutige*. Alleine diese Folgerung könnte möglicherweise bejaht werden, anderes kaum. Führung kann insofern mit Dirk Baecker verstanden werden als „die Kommunikation des Ja unter der Bedingung, dass im System nichts unwahrscheinlicher ist, wie das Ja. Führung bedeutet, Fortsetzungsbedingungen des Systems in den Kommunikationen des Systems abzubilden. Diese Bedingungen rechnen mit allem, was ihnen widerspricht.“ (Baecker 2003, S. 281) Insofern spricht an dieser Stelle einiges für die *Unmöglichkeit von Führung*.

Ich folge indes der Auffassung Dirk Baeckers (ebd., S. 283), dass diese Unmöglichkeitsbedingungen von Führung nicht ihr Ende, sondern ihr *Anlass* sind. Je unmöglicher das „Ja“ angesichts der organisationalen Dynamik ist, desto höher ist der Bedarf, es kommunizieren zu können, um es zukünftig erwartbarer zu machen.<sup>212</sup> Mittels Führung ist die *Organisation zur Kommunikation nach innen befähigt*. Dies ist eine Kommunikation, die nicht nur in der Organisation vorkommt „und nicht nur als Kommunikation von Entscheidungen die Organisation reproduziert, sondern die die Organisation zum Gegenstand einer an sie adressierten Mitteilung macht“ (ebd., S. 287). Insofern ist diese Kommunikation, die Führung ermöglicht, identitätsbildend. Führung arrangiert die organisational zentrierte Verschränkung von Personen und Kommunikationen im Betrieb.

Führungskommunikationen gewinnen über die Möglichkeitseskalation in durch die oben skizzierten Dynamiken bezeichneten Modernisierungskontexten notwendigerweise ebenfalls an Komplexität, wenn sie wirkungsvolle und anschlussfähige Fortsetzungsbedingungen setzen wollen. Das „Ja“ wirkungsvoll kommunizieren zu können, erfordert die Abbildung (oder

---

<sup>212</sup> Die Unterscheidung von Führung und Management kann mit Dirk Baecker wie folgt getroffen werden: „Führung ist (...) die Wiedereinführung der Organisation in die vom Management bereits wiedereingeführte Organisation. Sie stellt die evolutionäre Oszillation zwischen den einzelnen Dimensionen einer inkonsistenten Organisation in einer oder in einigen wenigen dieser Dimensionen für einen mehr oder minder großen sozialen Rückhalt still, indem sie der einen oder der anderen Dimension Prominenz verleiht.“ (Baecker 2003, S. 284) Führung ist damit derjenige personal, sozial und kommunikativ wirkungsvolle Mechanismus, mit dem auf die organisationalen Arrangements des Managements reagiert werden soll. Mittels Führung werden diese Arrangements zumindest temporär begrenzt stillgestellt, um durch Betonung einer Dimension anschlussfähigen Sinn zur Fortsetzung der Bedingungen der Systemreproduktion zu generieren. Vgl. auch das Kapitel „Organisation und Management“ (1.4.).

jedenfalls die Berücksichtigung) der Komplexität, die das „Ja“ eigentlich unmöglich macht, um die Annahmewahrscheinlichkeit seiner Möglichkeit zu erhöhen.<sup>213</sup> Denn es kann als gesichert angesehen werden, dass die Widersprüche und die Irrationalitäten in den Kommunikationen im System mitgeführt werden – viele Interaktionen im Betrieb leben eben vom kommunikativen Anschlusswert des „Neins“. Wenn Führung ein „Ja“ glaubhaft kommunizieren will, muss sie zumindest deutlich machen, dass dies auf die möglichen „Neins“ reflektiert wurde.

Führung hat diese Komplexität insofern abzubilden, weil sie sich auf Situationen zu beziehen hat, die selbst immer komplexer und immer weniger standardisierbar sind, auf die immer weniger bewährte und erprobte Mechanismen, Rezepte, Techniken und „Jas“ anwendbar sind. Es sind Situationen, die schon Dagewesenem weniger ähneln, sich mehr unterscheiden, qualitativ anders - unerwartet - sind. Diese Situationen, die sich ihrer Vorhersagbarkeit entziehen, können als ein interdependentes Geschehen zwischen *vier, sich ihrerseits dynamisch verändernden Elementen* verstanden werden. Diese markieren auch, von welchen Ebenen her die Fortsetzungsbedingungen des Systems her zentriert sind (Geißler 1991, S. 49/50):

➤ Der Bedingungsrahmen von Führung

Dies meint die gesellschaftlichen, rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen bestimmen in einer dynamischen Gewichtung wie, wann, wo und von wem geführt wird und sie unterliegen den akuten Veränderungstendenzen und Wandlungsdynamiken. Das heißt, dass sich Führungskräfte ständig mit den Einflüssen und Veränderungen in ihrer relevanten Umwelt auseinandersetzen müssen, um die Dimension, die dieses Element in der Führungssituation abdeckt, angemessen zu beurteilen und umzusetzen.

➤ Die Inhaltsebene: Die Führungsaufgabe und deren Sach-Logik

Wenn Führung als zielorientierte intendierte Kommunikation verstanden wird, die Fortsetzungsbedingungen des Systems in den Kommunikationen des Systems abbildet, dann ist es notwendig, dass Führungskräfte zur Kommunikation der sachlich-inhaltlichen Fortsetzungsbedingungen etwas von der Sache verstehen, um die es im Unternehmen

---

<sup>213</sup> Vgl. zur Nutzung von Komplexität und Selbstorganisationspotenzialen zur Gestaltung von Führung die sehr ungewöhnlichen und sehr lesenswerten Beiträge im Buch von Attems u.a. (2001) – sowohl bezogen auf Grundlagen als auch auf die Führungspraxis.

geht. Sie benötigen Fachkompetenz zur inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung der Aufgabe. Dazu gehört die kompetente Analyse und Bewertung des Problems, der Aufgabe, die Ermittlung und Festlegung des Arbeitszieles, die Setzung von Bedingungen, die Entwicklung von Bearbeitungsschritten, Ergebniskontrolle und Erfolgssicherung. Dazu gehört auch die Koordination der unterschiedlichen Fachkompetenzen der Mitarbeiter und ihre aufgabengerechte, sinnvolle Nutzung. Unter den Bedingungen zunehmend verkürzter Halbwertszeiten des Fachwissens und angesichts der posttayloristischen Arbeitsformen in den Betrieben bedeutet dies heute immer mehr, ein fundiertes fachliches Überblickswissen zu haben und nicht sich selbst der beste Detailexperte sein zu müssen. Die fachliche Urteilsfähigkeit muss - wie auch immer - so entwickelt sein, dass die Sachlogik der Aufgabe erfasst und im Führungshandeln der Sache angemessen umgesetzt werden kann.

➤ Die Beziehungsebene: Die Führungsgruppe und deren Sozio-Logik

Die Interaktions- und Beziehungsdynamik der zu führenden Gruppe muss verstanden werden. Die Führungskraft muss in der Lage sein, so zu intervenieren, dass die Arbeitsfähigkeit unter Berücksichtigung vorhandener Potentiale und Beziehungen entwickelt, erhalten oder wiedergewonnen wird. Gruppenbeziehungen veralten heute zunehmend schneller (durch personelle Fluktuationen und temporär begrenzte Arbeitsstrukturen der Projektorganisation) und müssen immer öfters neu hergestellt werden. Zudem sind diese Arbeitsformen auf der Steuerungsebene des betrieblichen Managements nicht immer auf die Zeitlichkeit von Sozialbeziehungen und Gruppenentwicklung reflektiert, sondern es wird häufig wohl trivialisierend davon ausgegangen, dass sich Arbeitsfähigkeit ähnlich linear entwickeln lässt wie beispielsweise die industriell-maschinelle Produktion von Büchsenfleisch. Das erschwert die Steuerung der Beziehungsarbeit ebenso wie die Eingebundenheit der MitarbeiterInnen in unterschiedliche Sozialstrukturen, z.B. verschiedene Projektteams mit zum Teil konkurrierenden Rollenerwartungen. Angesichts dieser schwierigeren Beziehungsdynamik in den betrieblichen Organisationen wird die Beziehungssteuerung gleichzeitig wichtiger, weil Teamarbeit ja eben auf die verbesserte Produktivität einer Gruppe im Vergleich zu fragmentierter Einzelarbeit reflektiert ist. Führung als Beziehungsarbeit ist dabei zugleich auch immer ein Beitrag zur Organisationsentwicklung - oder dagegen.

- Die Ebene des Geführten: Die Einzelpersonen und deren Psycho-Logiken (einschließlich der eigenen Psycho-Logik)

Führung braucht Vertrauen, um auf der personenbezogenen Systemebene anschlussfähige Fortsetzungsbedingungen abzubilden. Um dies entwickeln zu können, bedarf es der Anerkennung der Besonderheiten und der Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten der MitarbeiterInnen mit ihren individuellen Bedürfnissen, ihren Einstellungen, Deutungsmustern, ihren Erfahrungen, Verhaltensweisen und ihrem Habitus. Führungskräfte müssen die Psycho-Logik der MitarbeiterInnen erfassen und fruchtbar machen (und ihre eigene auch). Dadurch geschieht auch etwas im Sinne einer „subjektorientierten“ Personalentwicklung, die für das System insofern entwicklungsproduktiv ist, als dass sie sich kommunikativ und organisational abbilden lässt.

Diese vier Elemente mit den ihnen innewohnenden Veränderungsdynamiken konstituieren „nicht-standardisierbare-Situationen“ (Geißler 1991), mit denen sich Führungskräfte konfrontiert sehen. Obschon Führungskräfte in der Gestaltung von Führungskommunikationen, dem ein oder anderen Element Prominenz zugestehen und einräumen, müssen sie dennoch die anderen Dimensionen mitführen, um die Komplexität, die ihrem „Ja“ zu Grunde lag, jederzeit rekonstruieren zu können. Die entstehenden situativen Konstellationen zeichnen sich dennoch durch ihre Unerwartbarkeit aus. Die Führungskraft kann also nicht das Erwartete erwarten, ihre Professionalität zeichnet die *Erwartung des Unerwarteten* aus - und der kompetente, d. h. besonders: der reflektierte Umgang mit der Situation *in* der Situation. Dies ist nicht durch einmal erlernte Standards, Schemata und Führungstechniken, sondern nur über breit angelegte und ganzheitlich integrierende Führungskompetenzen mit einem konkreten, situativ und flexibel angemessen anwendbarem Handlungsrepertoire möglich.

Das „Nicht-Standardisierbare“ von Führung spiegelt sich in der „Nicht-Standardisierbarkeit“ des Kompetenzprofils wider.

Führung kann auf der Basis der Wahrnehmung und der Akzeptanz dieser komplexen Dynamik zwischen Ordnung und Unordnung dennoch sinnvoll gelingen. Sie bezieht sich unter den derzeitig beobachtbaren dynamisierten Organisationsbedingungen in Verbindung mit veränderten Sozial- und Interaktionsstrukturen und zunehmenden Individualisierungsansprüchen zunehmend auf die Gestaltung der *Erwartung des Unerwarteten*. Führung ist dabei notwendigerweise Balancearbeit. Diese stellt sich als eine

Gratwanderung zwischen Autonomie und Abhängigkeit dar, also als *sicherer Umgang mit Unsicherheiten*. „Führung kann es der Organisation nicht ersparen, mit Überraschungen zu rechnen. Umgekehrt misst die Organisation Führung jedoch an der Messlatte, ob es dieser gelingt, so etwas wie einen Alltag der Organisation sicherzustellen, in dem mit Überraschungen gerechnet werden kann.“ (Baecker 2003, S. 289)

Führung ist damit immer auch ein umwegiger Prozess. Sie kann nur nicht-linear gelingen, da die unterschiedlichen Logiken auch unterschiedliche Handlungsnotwendigkeiten erforderlich machen. Daher ist Führung auch nicht mit der Unterscheidung „richtig/falsch“ zu bewerten, sondern eher mit der Unterscheidung „angemessen/unangemessen“ im Sinne von Viabilität – was auch die neueren Führungstheorien in Modellen „situativer Führung“ (Hersey 1986) und flexibel angewendeten Führungsstilen (vgl. Mahlmann 2002) verdeutlichen.<sup>214</sup>

Um die Fortsetzungsbedingungen des System in seinen Kommunikationen abzubilden, kann Führung grundsätzlich *zwei Interventionsqualitäten* nutzen:

- *Handeln im und mit dem Prozess (Agieren)* – im Sinne kontextbezogener, sachbezogener, beziehungs- und interaktionsbezogener oder personenbezogener Interventionen, die kommunikative Anschlüsse zur erfolgreichen Reproduktion und Entwicklung des Betriebssystems ermöglichen.
- *Reflektierendes (metakommunikatives) Handeln* – im Sinne der Reflexion des oben angesprochenen Prozesses und seiner Folgen, um das „Ja“ durch Reflexion seiner Annahme- und Zurückweisungsbedingungen wahrscheinlicher zu machen.

Führungskompetenz besteht insofern darin, Sach-Logik, Sozio-Logik und Psycho-Logiken im Kontext der Möglichkeiten des jeweiligen Bedingungsrahmens zu erkennen, zu koordinieren und angemessen selektiv zu kommunizieren. Und sie besteht darin, sich agierend und reflektierend in einem kommunikativen Prozess der Logik-Koordination zu bewegen.

---

<sup>214</sup> Da ich hier die Entwicklung der Führungsstiltheorie vernachlässige, weise ich holzschnittartig auf folgende Markierungen hin: Klassische Führungsstiltheorien betonen im Anschluss an Kurt Lewins Studien über unterschiedliche Führungsstile das Verhältnis des Entscheidungsspielraumes von Gruppe und Führungskraft (autoritär, patriarchalisch, beratend, kooperativ, partizipativ, laisses-faire). Blake und Mouton (1994) entwickelten ein zweidimensionales Verhaltensgitter zwischen Sachorientierung und Mitarbeiterorientierung. Das im Text angesprochene Modell von Hersey und Blanchard (Hersey 1986) erweiterte den Fokus um den Reifegrad der MitarbeiterInnen, auf den sich Führungsverhalten situativ auszurichten habe. Eine systemisch gedachte Form „stilvoller Führung“ wird sich auf Kontextgestaltung fokussieren und damit durch sach-, interaktions-, mitarbeiterbezogen wirksame situative Interventionen die Entwicklung und Überlebensfähigkeit der Organisation in ihren Umwelten unterstützen. So gedachte Führung ist quasi ein multifunktionales Element des Systems Betrieb. Sie fungiert als Kommunikationsmedium zwischen personalen und sozialen Systemen und der Organisation. Vgl. zu den damit einhergehenden Paradoxien im Management den Abschnitt über „Organisation und Management“ (1.4.).

Führungsarbeit muss dabei unter diesen komplexen und kontingenten Bedingungen balancierend kommunikativ immer wieder neu *situative Stabilitäten* zugänglich machen. Dies gelingt nur, wenn Führungskräfte die Zuschreibungen bekommen, dass sie verlässliche Sicherheiten verfügbar machen und halten können.

Dies kann nur gelingen, wenn sich die Führungskommunikationen an den bestehenden Unsicherheiten orientieren. Sonst „erzeugen“ sie lediglich den schönen, aber kurzen Schein von Stabilität, indem sie beispielsweise regressive Autoritätsanfragen bedienen (die in Krisensituationen auftauchen können). Die „Herstellung“ solcher situativer Stabilität beinhaltet die kommunikative Thematisierung und Bearbeitung von Unsicherheiten, Konflikten, den Umgang mit Unterschiedlichkeiten, Empfindungen und Ängsten im Führungsprozess – damit das „Ja“ angesichts der vielen möglichen „Neins“ wirkungsvoll und glaubhaft kommuniziert werden kann. Führung schafft insofern nicht dadurch Stabilität, dass sie die Ungewissheit der Organisation quasi final absorbiert, sondern dadurch, dass sie der Organisation – ihren Personen und Kommunikationen - ein Bild dieser Ungewissheit zur Verfügung stellt, das es erlaubt, Anschlussentscheidungen zu treffen, die die Organisation reproduzieren. (vgl. Baecker 2003, S. 285)

Edgar Schein (2003, S. 4ff) betont im Zusammenhang mit dem hier thematisierten Aspekt von situativer Stabilität und Sicherheit die Notwendigkeit, dass Führungskräfte Unterstützung anbieten, um die *Ängste vor den Lernen* zu bewältigen. Auch für ihn ist es zentral, dass Sicherheiten für die MitarbeiterInnen verfügbar gemacht werden, die es ihnen ermöglichen, *angesichts eines hohen Unsicherheitspotentials Lernprozesse anzugehen*. Die von ihm vorgeschlagenen 9 Maßnahmen oder Prozesse, die „psychologische Geborgenheit“ hervorrufen sollen, sind für unsere Überlegungen in diesem Textteil in zweierlei Hinsicht bedeutungsvoll. Einerseits markieren Sie die Leistungen von Führungskräften unter den gegenwärtigen Veränderungsbedingungen genauer, andererseits stellen Sie auch Kriterien für ein Lernkonzept wie das hier beschriebene dar. Denn in der Führungssituation geht es wie in der Lernsituation für diese Führungssituation darum, Lernängste zu reduzieren.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Führung hat eine wichtige Funktion zur Gestaltung und Steuerung eines „lernenden Systems“ auf allen drei Ebenen: bezogen auf systemumfassende Steuerungsstrategien auf der Makroebene, bezogen auf die Entscheidung für bestimmte Lernkonzepte auf der Mesoebene und bezogen auf die Nutzung von Führungskommunikationen als Lernanlässe auf der Mikroebene.

In einem „lernenden System“ gibt es insofern vielfältige Beziehungen von Führung und Lernen. Rolf Arnold (2000) stellt in seinem „Santiago-Prinzip“ einige solcher Beziehungen von Führung und Personalentwicklung in einem lernenden Unternehmen her.

**Führungsaufgabe: Sicherheit gegenüber Lernangst bieten**

1. Eine attraktive Zukunftsvision bieten
2. Die Lernenden am Prozess beteiligen
3. Ein Klima der Unterstützung und Ermutigung schaffen
4. Ein Übungsfeld, eine sichere Lernumgebung ermöglichen
5. Eine klare Zielsetzung und erste Schritte angeben
6. Ein Gruppensetting für das Lernen schaffen
7. Rollenmodelle bieten und coachen
8. Ermutigen, Fehler zu machen
9. Die formellen Belohnungs- und Bestrafungswege überprüfen

(Schein 2003, S. 6 - 9)

Die tragfähigste Sicherheit, die Führung verfügbar machen kann, ist daher die *Befähigung zum Umgang mit Unsicherheiten* in Situationen mit hohem Unsicherheitsgehalt (Geißler 1991).

Dazu bedarf es der Kompetenz zu prozessorientierter Führung bezogen auf alle oben benannte vier Aspekte unter den jeweils aktuell gegebenen situativen Bedingungen. Das heißt, dass neben der *inhaltlichen Gestaltung* insbesondere die *Beziehungs- und Interaktionsgestaltung*, die *eigene Situation bzw. die Situation der MitarbeiterInnen* sowie die *Kontextgestaltung* zum Gegenstand der Führungskommunikationen werden.

Dies bedeutet für die Kompetenzentwicklung, dass diese verschiedenen Aspekte auch dort in einem komplexen Lernarrangement angelegt und in Aktion und Reflexion gezielt angesteuert werden. *Die Form der Komplexität der Kompetenzentwicklung soll die Form der Komplexität der Führungsarbeit widerspiegeln.*

### 3.2.3. Die Methode: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP)

„Spielen“ eröffnet die Möglichkeit, unter den Bedingungen reduzierter sozialer Komplexität zu experimentieren. Dadurch grenzt das Spiel mit seinen festgelegten Regeln einen „Schonraum“ ab, „innerhalb dessen soziale Realität vorweggenommen oder nachgestaltet werden kann“ (Manteufel/Schiepek 1998, S. 78). Für die Wahl des Spiels als Methode der Führungskräfteentwicklung sprechen zwei Funktionen:

1. „Das Spiel als Simulation sozialer Realität;
2. das Spiel als Lernfeld für Selbsterfahrung und Kompetenzerwerb.“ (ebd, S. 79).

Die Bearbeitung „realer“ Unsicherheiten, Widersprüche und Irrationalitäten des Führungsalltags in den situations- und problemorientierten Arbeits- und Interaktionsprozessen eines *Planspiels* zur Führungskräfteentwicklung bietet die Chance eines realitätsbezogenen Transfers in künftige Situationen mit hohen Unsicherheitsgehalten. Denn im *Planspiel* sind reale Unsicherheiten, die durch die Erfahrungen der TeilnehmerInnen und deren Handlungen entstehen, die „Wirklichkeiten“ für die erforderlichen Spielhandlungen. Die hintergründige „Realität“ der Führungssituationen im Unternehmen bildet sich über die Handlungen der TeilnehmerInnen in der *Planspielsituation* ab. Daher sind *Planspiele* besonders geeignet zur Weiterbildung von Führungskräften und ihrer Entwicklung im Hinblick auf die Bewältigung *nicht-standardisierbarer-Situationen* (Geißler 1991).

*Planspiele* stellen den klassischen Fall der *Simulation* dar. Ihren Ursprung haben sie in den Sandkastenspielen preußischer Offiziere zu Beginn des 19. Jahrhunderts, bei denen schwierige und unübersichtliche Situationen dargestellt und durchgespielt wurden. Ein weiterer Ursprung des *Planspiels*, insbesondere im Kontext von Wirtschaftsunternehmen, kann in der praxisnahen Lehrmethode der *Fallbearbeitung* gesehen werden. Ausgehend von den didaktischen Forderungen der Bildungsreformbemühungen in den 70er Jahren wurden *Planspiele* für die schulische Unterrichtspraxis zur Realisierung emanzipatorischer Bildungsideale und auch für den Bereich der beruflichen Bildung wiederentdeckt, weil sie eine Möglichkeit darstellen, an einer „Als-Ob-Situation“ eines Handlungszusammenhanges „Wirklichkeit“ (im *Planspiel*) zu erzeugen. Dies ermöglicht in einem als Realität erlebten Zeitablauf *handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen*. Eine Attraktivität der Methode liegt besonders in den vielen unterschiedlichen Lernmöglichkeiten.

In den letzten Jahren ist eine weitere „Konjunkturbelebung“ der *Planspiel*methode durch die computergestützten Simulationsmöglichkeiten und multimediale settings zu beobachten. (Graf 1992, Orthey 1994, eine aktuelle Übersicht findet sich unter: [428](http://www.vernetz-</a></p></div><div data-bbox=)

denken.de/BIBB\_Planspielforum/BIBB\_Planspielforum.htm) Insbesondere scheint der Charme dieser Methode sowohl in den sozial-interaktiven als auch in den multimedial-interaktiven Varianten darin zu bestehen, dass diese Form die Ganzheitlichkeit und die komplexe Vernetztheit des abzubildenden Gegenstandsbereiches im Lernarrangement widerspiegelt. (<http://www.vernetzt-denken.de>)

### **Planspiele**

„sind Life-Simulationen der Beziehungsdynamik mehrerer Personen, Gruppen und Institutionen. Der Zweck von Planspielen ist es,

- Verständnis für den Ablauf von Planungs- und Entscheidungsprozessen in größeren Systemen zu erzeugen,
- innovative Entwicklungen anzuregen, etwa neue Kooperationsformen oder organisatorische Veränderungen in Institutionen zu erproben,
- Kompetenzen im Umgang mit Planung und Entscheidung sowie im Umgang mit den dabei auftretenden Konflikten zu vermitteln.“

(Schiepek zitiert nach Manteufel/Schiepek 1998, S.83)

Planspiele sind dabei *Planungsvorgänge in Spielform*. Ihnen liegt eine Ab- bzw. Nachbildung realer Situationen oder bestimmter Gegenstandsbereiche in Form von Ausschnitten zu grunde. Diese Abbildung von Realität kann mehr oder weniger genau sein, sie muss jedoch die strukturelle Beschaffenheit der „realen“ Situation in der Simulation rekonstruierbar machen und solche Prozesse wahrscheinlich machen, die denen der Arbeitsrealitäten möglichst nahe kommen, um für die TeilnehmerInnen transferfähig zu werden. Die möglichen Spielsituationen in der Simulation müssen den möglichen Ernstsituationen in der betrieblichen Realität weitgehend entsprechen.

Ausgehend von einer *Ausgangslage* besteht das Spiel aus *Problemlöse-, Handlungs- und Entscheidungsprozessen in rollen- bzw. aufgabenorientierter Gruppenarbeit nach festgelegten Spielregeln, -abläufen, und -fristen*. Die Planungshandlungen im Spiel haben meist über das Spiel hinaus keine realen Auswirkungen auf den simulierten Spielgegenstand, z.B. die Führungswirklichkeit im Unternehmen, es sei denn, dies ist, wie - im unten vorgestellten Beispiel - methodisch über *transferorientierte individuelle oder kollektive Projekte* nach dem Seminar verankert. Die Simulation unterstützt bei den TeilnehmerInnen die Wahrnehmung, wie „in Wirklichkeit“ zu handeln, ohne jedoch die Folgen der Wirklichkeit befürchten zu müssen.

Diese Ambivalenz von Schein und Ernsthaftigkeit kennzeichnet Planspiele. Planspiele stellen

insofern Fiktionen des „Ernstfalls“ in einem vor dem Ernst des Ernstfalls geschützten Raum dar und sind gerade deshalb eine gute Trainingsmöglichkeit für diesen „ernsten Ernstfall“, weil die Simulation zwar spielerisch in Gang gesetzt wird, jedoch in der Dynamik des Geschehens durchaus Ernstcharakter bekommt und es den Teilnehmenden ermöglicht, *ressourcenvolle Erfahrungen* zu machen, die den Transfer in ihren beruflichen Alltagskontext unterstützen.

Planspiele sind dynamisch orientiert. Das heißt, dass sich das zugrundeliegende Simulationsmodell im Zeitablauf des Spiels weiterentwickelt. Der Grad der (konzeptionell bedingten) *Entwicklungsdynamik* des Planspiels, d.h. also der Öffnung des Simulationsmodells für Veränderungen durch den Spielverlauf, ist entscheidend für seine Realitätsnähe. Viel Entwicklungsdynamik erschwert aber andererseits auch die Spielbarkeit, bzw. die Steuerung des Spiels durch die Spielleitung. Ein wesentliches Element der hier vorgestellten Planspielkonzeption des *Mehr-Ebenen-Lernens* in *Planspielen* („MELP“) ist die *Prozessorientierung*. Mit Manteufel und Schiepek verstehe ich darunter, dass „die Erfahrung und Auswertung des gesamten Interaktionsprozesses im Vordergrund steht“ (Manteufel/Schiepek 1998, S. 83).

Ein Planspiel besteht also aus einem *Modell einer ausgewählten Wirklichkeit* und dem (dynamisch orientierten) Spiel, in dem der *Umgang mit dieser Wirklichkeit* simuliert wird, mit dem Ziel, Lern- und Veränderungsprozesse anzuregen.

**Simulation: Begriffsklärungen auf einer anderen Ebene** (Orthey 1999, S. 168/169)

„Die Simulation ist die Rettung des Originals.“ (Welsch 1987, S. 204)

Simulationen können als notwendige Folgen fehlenden Realbezuges von Systemen (in der Folge beschleunigter Modernisierung) zu ihrer Umwelt verstanden werden - und sind damit in Abgrenzungsdefiziten der eigenen Identität und Funktionalität begründet. Fiktionen und Simulationen sind insofern *Kompensationsreaktionen des Systems* unter den Bedingungen beschleunigter Modernisierung vor der Frage: *wie könnte es sein?* Sie ersetzen damit verlorenen Umweltbezug. Ihre Leistungen bestehen darin, dass Umwelten mit einer empirisch abgesicherten Possibilität verfügbar werden, die Abgrenzung von Systemidentität und -funktionalität zulassen.

„Simulation ist eines jener wissenschaftlichen Zauberwörter, mit denen man heute versucht, der technischen Realität der neuen Medien, Computer und Waffensysteme gerecht zu werden. Von der Fiktion unterscheidet sich die Simulation dadurch, dass sie zwar auch die Realität unterläuft und hintergeht, dabei aber doch eine Wirklichkeit schafft.“ (Bolz 1991, S. 117)  
Unter Simulation kann somit der Versuch verstanden werden, Strukturen, Prozesse und

Funktionen bestimmter Elemente und Ereignisse mittels anderer (steuerbarer) Elemente und Ereignisse so abzubilden, dass sich *Beobachtungen eines analogen Prozessierens* ergeben, die Rückschlüsse auf die eigentlichen Elemente und Ereignisse und ihr Weiterprozessieren zulassen.

Der „Tod der Referenz“ ist die Geburt der Simulation, „ihr Modell ist nicht mehr die Abbildung, sondern der Schaltkreis“ (Bolz 1991, S. 109): „Die Digitalität ist unter uns.“ (Baudrillard 1988, S. 153). Daraus entsteht eine spezifische „Logik der Simulation“. Modelle konstituieren den Schauplatz des Ereignisses. „Die Tatsachen sind demnach nichts als Emergenzen an den Schnittpunkten zirkulierender Simulakra. Die Landkarte produziert das Territorium, das Reale entsteht aus der Kombinatorik von Modellen.“ (Bolz 1991, S. 110/111) „Realität“ geht damit im „Hyperrealismus“ unter (Baudrillard 1988, S. 155) und zugleich auf. „Die wirkliche Definition des Realen lautet: das, wovon man eine äquivalente Reproduktion herstellen kann.“ (ebd., S. 159) Am Ende des Reproduktionsprozesses sieht Baudrillard das Reale nicht nur als das an, wovon eine Reproduktion erstellt werden kann, sondern als das, was schon immer reproduziert ist. Das ist hyperreal. Das Reale ist also hyperreal, da die Wirklichkeit nur über eine hyperreale Situation dargestellt werden kann. Die Realität ist damit „zum Spiel der Realität“ (ebd.) übergegangen. In der Simulation und ihren Operationen löst sich die Unterscheidung von Realität und Fiktion auf.

Simulation wird als „didaktische Form“ nicht nur in den Simulatoren zur Fahr- oder Flugausbildung, nicht nur in der computerunterstützten Ausbildung (CBT, CUU, CUA) in der beruflichen Bildung relevant, sondern auch durch ihre zunehmende Aufnahme als „Realitätsprinzip“ in der didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen (Planspiele, Rollenspiele, Fallmethode usw.).

Aber auch die Beratung kann als simulationsbasiertes Rekonstruktions- und Reproduktionsmodell von Realitäten gedeutet werden. Damit wird eine geschützte Realität, die bearbeitet werden kann, an der gelernt werden kann, im Bildungs- bzw. Beratungsprozess hergestellt, von der alle wissen, dass sie unwirklich ist. Aber diese Unwirklichkeit ist wirklich! Der Realitätsbezug verändert sich grundsätzlich. Dadurch, dass „realistisch“ gelernt werden kann, wird die „Realität“ zum Spiel - auch die außerhalb der geschützten Räume von Bildungsveranstaltungen. Denn die Referenz für „reales“ Handeln ist die *Erfahrung der Simulation*.

### **Lernmöglichkeiten im Planspiel auf drei Ebenen**

Das Lernen, das im Planspiel ermöglicht werden soll, ist darauf angelegt, *Ressourcen der beteiligten Menschen und der Dynamik der Gruppe* freizusetzen, zu fördern und für Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse zu nutzen, und es nimmt darin zentralen Bezug auf die *Idee „reflektierter Praxis“ als Lerngegenstand* (Altrichter u.a. 1997, Schön 1983 und 1987).

Es geht dabei grundsätzlich darum, im Lernkonzept die Komplexität zwar zu reduzieren, sie

aber in all denjenigen Facetten, die sie im alltäglichen Führungsgeschehen der TeilnehmerInnen annimmt, nachzubilden. Im hier vorgestellten Konzept wird die Komplexität auf drei Ebenen reduziert – womit gleichzeitig aber auch Möglichkeiten der Komplexitätserzeugung im Spielverlauf auf 3 Ebenen eröffnet werden.<sup>216</sup>

### **Drei Ebenen ... – und unwahrscheinliches Verstehen ...**

Das 3-Ebenen-Modell für Lernprozesse basiert auf dem 3 Ebenen-Modell, wie es von Clark und Delia (1979) für Kommunikationsprozesse formuliert wurde. Darin werden modellhaft die Grundprobleme der Kommunikation wiedergespiegelt. Jede Kommunikation spricht nach diesem Modell drei Ebenen der Beziehung an: zunächst wird ein *Ziel* verfolgt, darüber hinaus beinhaltet jede Kommunikation einen *Beziehungsaspekt* (also z.B. Freundschaft, Verhandlung, Kampf usw.) – ausgesprochen oder uns ausgesprochen – und letztlich ist in jeder Interaktion auch ein Anteil der *Identität* der Interaktionspartner vorhanden.

Durch diese unterschiedlichen Anteile wird Kommunikation komplex oder – um dieses strapazierte Wort etwas zu schonen – „vertrackt“. Noch vertrackter werden Interaktionsbeziehungen, wenn im Anschluss an die von Niklas Luhmann formulierte Gesellschaftstheorie davon ausgegangen wird, dass Kommunikation (Luhmann 1993a, S. 193ff) die *Einheit der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen* ist. Das heißt, es gibt einen Unterschied zwischen der „reinen“ Information, der Art, wie sie interaktiv vermittelt – mitgeteilt – wird und das unterscheidet sich wiederum von dem, was verstanden wird. Und all das gemeinsam ist Kommunikation. Sie ist damit abhängig von der unterschiedlichen Selektion von an der Kommunikation als Interaktionspartner beteiligten Beobachtern, die je verschieden eine Information in eine Mitteilung umwandeln und auch sehr unterschiedlich verstehen (können!). Wer jetzt anfängt (mit dem Verstehen) auszusteigen, der beginnt vielleicht zu verstehen, dass unter diesen Voraussetzungen „gelingende Kommunikation“ – also: gegenseitiges Verstehen - unwahrscheinlich ist. (Orthey 1999, CD-ROM; Systemtheoretisches Glossar.doc).

Die Konsequenz für Lernarrangements heißt einerseits, diese Vertracktheit, also erstens die Verschränktheit von verschiedenen Ebenen in professionellen Interaktionen (hier also: von Führungskräften) in der Anlage des Lernprozesses zu spiegeln und zweitens die Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation ebenfalls abzubilden, indem (Aktions- und Reflexions-) Möglichkeiten vorgesehen werden, diese Differenzen, die ja auch für Führungskommunikationen Gültigkeit haben, genauer unter die Lupe zu nehmen.

---

<sup>216</sup> Diese 3 Ebenen haben den Charme, dass sie die oben unter Punkt 2. angeschlagene Systematik für die Differenzierung von Führungssituationen wieder im Hinblick auf das Lernen für diese Führungssituationen aufnehmen.

Das Planspiel bietet eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten, die auf diesen *drei Ebenen* (Geißler 1995c, S. 17ff) differenziert werden können.

- Auf der *Inhaltsebene* wird anhand des zu bearbeitenden Problems, der Arbeitsaufgabe, anhand der erforderlichen, eventuell noch zu beschaffenden Informationen und deren Anwendung gelernt. Das ist die handelnde Aneignung von Fach-, Organisations- und Methodenwissen, die *Sachbildung*.
- In der Handlungssituation der jeweils einzunehmenden Rolle oder Aufgabe im Spiel muss in der *Gruppe* gearbeitet werden, d.h. es muss kommuniziert werden und es müssen Beziehungen gestaltet werden. Dazu muss auf der *Gruppenebene* interagiert werden, es muss diskutiert werden, es müssen unterschiedliche Meinungen berücksichtigt und zu Entscheidungen verarbeitet werden, Auseinandersetzungen und Konflikte müssen ertragen und gestaltet werden, es müssen Aufgaben verteilt werden usw. Gelernt wird dabei das Arbeiten in und mit Gruppen, Teams, d.h. der Umgang mit Unterschiedlichkeiten in sozialen Zusammenhängen, die durch die Gemeinsamkeit der Arbeitsaufgabe verbunden sind. Der Lerneffekt ist die *Sozialbildung*.
- Auf der *Subjektebene* werden Erfahrungen der eigenen Befindlichkeiten und Emotionalität in den im Planspiel entstehenden Wirklichkeiten gemacht. Auf der Basis von Selbstwahrnehmung und ihrer Reflexion, u.a. auch im Vergleich zur Fremdwahrnehmung des eigenen Verhaltens und Handelns, wird etwas im Sinne von *Affektbildung* gelernt (z.B. im Hinblick auf Rolle und Profil als Führungskraft).
- Zudem kann anhand der *Rahmenbedingungen* für diese 3 Ebenen etwas über die Auswirkungen relativ stabiler und unflexibler (zeitlicher, räumlicher, organisatorischer usw.) Setzungen für die Ermöglichung bzw. auch die Limitierungen des Führungshandelns gelernt werden. Hier können Fähigkeiten im Hinblick auf die *Kontextgestaltung und -steuerung* entwickelt werden

Die gleichzeitige konzeptionelle Verankerung dieser 3 Ebenen unter bestimmten Rahmenbedingungen und ihre dynamisch prozessorientierte Umsetzung im Seminar bezeichne ich hier als *Mehr-Ebenen-Lernen im Planspiel (MELP)*.

**Führung und Kompetenzentwicklung für Führungskräfte auf 3 Ebenen**

<b>Ebene</b>	<b>Zielkategorie</b>	<b>Themen in Führungssituationen (u.a.)</b>	<b>Themen der Kompetenzentwicklung (u.a.)</b>
<b>Inhaltsebene</b>	Sach-Logik, Sachbildung: Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sacharbeit</li> <li>➤ Planung</li> <li>➤ Organisation</li> <li>➤ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrumente der Personalführung</li> <li>➤ Organisationswissen</li> <li>➤ Methoden</li> <li>➤ situativer Transfer</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<b>Gruppenebene</b>	Sozio-Logik, Sozialbildung: Arbeitsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Beziehungsgestaltung</li> <li>➤ Klärung von Rollen und Funktionen</li> <li>➤ Entscheidungen</li> <li>➤ Selbstorganisation – Fremdorganisation</li> <li>➤ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gruppenentwicklung</li> <li>➤ Beziehungsarbeit</li> <li>➤ Konfliktbearbeitung</li> <li>➤ Gruppenselbstorganisation</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<b>Subjektebene</b>	Psycho-Logik, Affektbildung: Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Besonderheiten</li> <li>➤ Bedürfnisse</li> <li>➤ Vertrauensbildung</li> <li>➤ Führungskraft: Rollengestaltung, Umgang mit Belastungen,</li> <li>➤ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wahrnehmung individueller Besonderheiten</li> <li>➤ Identitätsbildung</li> <li>➤ Führungskraft: Rolle und Profil, Selbsteinschätzung, Feedback</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<b>Rahmenbedingungen</b>	Kontext-Logik, Gestaltung und -steuerung des Rahmens	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zeitliche, räumliche, organisatorische ... Setzungen zur Kontextgestaltung und -steuerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Funktion und Wirkungen von Setzungen und Begrenzungen</li> <li>➤ Möglichkeiten der Kontextsteuerung</li> <li>➤ ...</li> </ul>

Zur Entfaltung des Transfergehaltes dieser Lernmöglichkeiten werden in der didaktischen Struktur des MELP Zeit und Phasen (insbesondere zur Reflexion der Erfahrungen) vorgesehen.

Die Lernmöglichkeiten beim MELP sind Möglichkeiten des *aktiven lebendigen Lernens*. Denn die Wirklichkeit, die das Planspiel erzeugt, wirkt – unter den gegebenen Rahmenbedingungen – für die Lernenden auf den verschiedenen Ebenen aktivierend: inhaltlich, bezogen auf ihre Beziehungsgestaltung und jeweils individuell auf sie selbst in ihrer Besonderheit als Personen in ihren Rollen. Diese Wirkung wird im Verlauf des Planspiels jedoch zunehmend über die Aktivität der Lernenden – ansteuert über Selbstorganisationsanreize - hergestellt. Ihre eigene Aktivität erzeugt diejenige Aktivität, die sie im Planspiel erleben.

Gelernt wird im sich dynamisch verändernden Modell und in seinen simulierten Handlungs-

und Entscheidungssituationen. Das risikofreie *Probehandeln* erhöht dabei die *Bereitschaft zur selbständigen Handlung*. Der beim MELP stattfindende Lernprozess ist insofern ein ganzheitlicher. Es wird in Situationen und in deren Reflexion zumeist auf allen Ebenen des Lehr-/Lernprozesses (s.o.) gleichzeitig gelernt (mit jeweils einer gewissen Prominenz einer Dimension – z.B. im Feedback: der Person). Das macht die Lernmöglichkeiten den Wirklichkeitsmöglichkeiten vergleichbar, denn dort erfolgt Handeln auch auf, bzw. mit gleichzeitiger Wirkung auf die verschiedenen Ebenen. Dies erfordert Steuerungsstrukturen, die diese Prozesse ermöglichen und freisetzen, sie aber auch zugleich auch wieder reflexiv restrukturieren, um den Lerntransfer abzusichern.

Zugleich ist das didaktische Konzept des MELP ebenfalls in seiner Gesamtanlage und in der methodischen Ausgestaltung auf die drei Ebenen und die gegebenen Rahmenbedingungen reflektiert. Das heißt u.a. konkret, dass die Themen zeitlich so platziert sind, dass sie dem (relativ) wahrscheinlichen Stand der Gruppenentwicklung entsprechen. Geplant wird das Setting eines MELP-Seminars in Anlehnung an die Phasen der Gruppenentwicklung, wie sie bei Karlheinz Geißler (1995c, S. 151ff) im Hinblick auf die Steuerung von Lernprozessen beschrieben werden:

1. Formierungs- und Orientierungsphase
2. Differenzierungsphase
3. Phase der Arbeitsfähigkeit
4. Phase der Auflösung

Die konsequente Anlage des gesamten Settings als Spiegelung der gruppenspezifischen wahrscheinlichen Gruppenthemen auf der Inhaltsebene der Führungsinstrumente macht in der Steuerung des Seminars das „Switchen“ von der Planspielebene in das Hier-und-Jetzt des Gruppen- und Seminargeschehens möglich. Konkret bedeutet dies beispielsweise: Das Thema „Der Anfang als Führungskraft in einer neuen Dienststelle“ ist am Anfang platziert, das Thema „Konflikte und Störungen“ am 3. Tag der Gruppe. Dies ermöglicht den Wechsel ins Hier-und-Jetzt und es ermöglicht den TeilnehmerInnen, ihre reflektierten Erfahrungen im Planspiel über ihre reflektierten Erfahrungen im Hier-und-Jetzt näher an das Dort-und-Draußen anzubinden. Diese Form der Anlage ermöglicht eine intensivere Form der Aneignung der Lerngegenstände, weil die Erfahrung aus der Simulationssituation (häufig) ihr *Pendant in der Erfahrung des Gruppengeschehens* findet und von daher in der Reflexion anschlussfähiger für den Transfer gemacht werden kann. Die TeilnehmerInnen erkennen quasi das Simulierte an sich selbst bzw. im akuten Gruppenprozess wieder.

Ergebnis der Lernmöglichkeiten, die das MELP bietet, ist die Entwicklung und die Erweiterung von *Führungskompetenz auf den verschiedenen Ebenen im Hinblick auf die Bewältigung nicht-standardisierbarer Situationen* so, dass deren Komplexität in die Gestaltung von Führungskommunikationen eingearbeitet werden kann - damit sich die Fortsetzungsbedingungen des betrieblichen Systems in den Kommunikationen des Systems abbilden und letztlich: ein „Ja“ wahrscheinlicher wird.

### **3.2.4. Didaktische Prinzipien für das MELP**

Hier werden einige grundlegende *didaktische Prinzipien* für das MELP skizziert. Sie weisen Überschneidungsbereiche auf.

#### **Handlungsorientierung**

Das MELP ist eine Methode, bei der *Handlungsorientierung* (vgl. Bonz 1999, S. 109ff) nicht bloß ermöglicht wird, sondern bei der sie aus der Methode selbst heraus erforderlich ist. „Handlungsorientierung“ im Planspiel heißt, dass Möglichkeiten für Handeln, das dem realen beruflichen Handeln als Führungskraft ähnlich ist, eröffnet werden. Das heißt, dass es eine Handlungsgrundlage geben muss, die Identifikations- und Anregungspotential für diejenigen, die handeln sollen, beinhaltet. Dies ist z.B. die Ausgangslage, bzw. die Rollen- oder Situationsbeschreibung für einzelne Spielsequenzen.

Außerdem muss diese Handlungsgrundlage *Handlungsalternativen* zulassen, also nicht auf eine „richtige“ Handlung fixiert sein. An diesen Alternativen können dann *Handlungsstrukturen* verallgemeinernd verdeutlicht werden. Der Faktor „Zeit“ kann im Handlungsgeschehen des Planspiels beeinflusst werden. Dadurch können Handlungen – z.B. in Formen szenischer Auswertung von Rollenspielen - zeitlich komprimiert werden, ohne jedoch ihren dynamischen Charakter zu verlieren. Diese Möglichkeit eröffnet die Chance, sinnvoll mit verschiedenen Handlungsalternativen zu experimentieren, sie zu erproben und damit Wege und Mittel des Handelns zu optimieren.

#### **Situationsorientierung**

*Situationsorientierung* (vgl. Kaiser 1985) beim MELP bedeutet, dass das Handeln in konkreten Situationen unter bestimmten Rahmenbedingungen erfolgt. Diese herzustellen, gelingt beim MELP über Situationsbeschreibungen als Ausgangspunkt für Handlungen. Diese markieren immer wieder neue, reale Situationen, in denen wiederum gehandelt werden muss. Die Bewältigung konkreter Situationen heißt *Erwerb von Handlungsfähigkeit* im Hinblick auf

folgende neue konkrete Situationen. Um eine derartige transferorientierte Handlungsfähigkeit erreichen zu können, die über das bloße Einüben von Verhaltensmustern hinausgeht, sind die Situationsbeschreibungen an den Situationslagen der Zielgruppe auszurichten. *Situationsorientierung* beim MELP wird also durch den Simulationscharakter des Planspiels bezüglich realer Situationen hergestellt, aber auch über eine Struktur, die eine Entstehung vieler neuer, anderer Situationen im Planspiel selbst begünstigt.

Es geht darum, Handlungsalternativen zugänglich zu machen, um sich auf die *Umstände der verschiedenen möglichen Situationen* einzustellen. „Den Umgang aber mit verschiedenen Situationen, die verschiedene Anforderungen an uns selbst stellen, kann man lernen. Man kann ihn lehren, indem man Menschen mal in diese, mal in jene Situation bringt und ihre Verhaltensweisen und besonders ihre Fehler mit ihnen diskutiert. Man hat keine Chance etwas derartiges in der „wahren“ Realität zu tun. Wir haben heute die Möglichkeit, solche Lernprozesse in Gang zu setzen.“ (Dörner 1989, S. 309)

### **Problemorientierung**

Wenn Handelnde in Situationen kommen, deren Komplexität oder Lösung sie überfordern, ergeben sich Problemlagen. Diese werden über eine didaktische Struktur, wie sie das Planspiel ermöglicht, zugänglich gemacht. *Problemorientierung* bedeutet daneben aber auch die Möglichkeit, Situationen im Planspiel selbst zu problematisieren. Die Steuerungsleistung der Leitung besteht dann in der Lokalisierung, Analyse und Präzisierung von Problemen im Führungsprozess, aber auch im Lernprozess. Das kann beispielsweise die Bearbeitung von Autoritätskonflikten zwischen TeilnehmerInnen und LeiterInnen sein, wenn diese für das (Lern-) Thema „Autonomie und Abhängigkeit“ im Führungsgeschehen anschlussfähig gemacht werden kann. Diesen Transfer der Bedeutung der Problemlagen des Hier-und-Jetzt für das Dort-und-Draußen gilt es für die TeilnehmerInnen zugänglich zu machen. Die zu erschließende Lernperspektive heißt: „Optimierung der Handlungsfähigkeit im Sinne *prozessorientierter Problemlösefähigkeiten*“.

### **Hier-und-Jetzt-Prinzip**

Beim „Hier-und-Jetzt-Prinzip“ (Geißler/Hege 1992, S. 153f) wird davon ausgegangen, dass in Seminaren auch der Lernprozess selbst in seinen Ereignissen und Wirkungen für das Lernen der Beteiligten genutzt werden kann. Anhand der Betrachtung und Reflexion der im Lernfortgang entstehenden konkreten Situationen sowie deren Strukturen und Verläufen können erfahrungsbasierte Erkenntnisse bezüglich strukturähnlicher (Führungs-) Situationen

generiert werden. Dies Lernen kann dadurch erschlossen werden, dass den Gruppenmitgliedern ein bewusster Umgang mit der Wechselwirkung von Erkenntnissen, Erfahrungen und Werten innerhalb der Interaktion zugänglich gemacht wird. Dadurch entsteht oft eine unmittelbare Betroffenheit bei Einzelpersonen und in den Gruppe. Diese setzt unter anderem Impulse für alternative Erkenntnisse und Erfahrungen frei. So verstandenes Lernen nutzt die konkrete Selbst- und Situationserfahrung im MELP-Setting. Erkenntnisse und Erklärungsmuster werden aus der Betroffenheit durch eigene Erfahrungen entwickelt. Dies fördert die Wirksamkeit, die Intensität und die *Nachhaltigkeit des Lernens* (Wittwer 2002). Dadurch, dass sich Erkenntnis dabei an erlebter konkreter Erfahrung und nicht an distanzierter Theorie orientiert, kann in Momenten der Veränderungsbedürftigkeit von (Führungs-) Situationen immer wieder an die selbst erlebten Situationen angeschlossen werden. Durch dieses gruppendynamisch geprägte Lernkonzept wird Theorie unmittelbar in den aktuellen sozialen (Lern-) Prozess integriert. Sie wird erfahrungsbasiert konstruierbar – und zukünftig dadurch auch leichter rekonstruierbar.

Nichts ist so nah wie das „Hier-und-Jetzt“. Dies zum Lerngegenstand zu machen, versetzt das derart intervenierte personale oder soziale Kommunikationssystem in ein Oszillieren zwischen „Hier-und-Jetzt“ und „Dort-und-Draußen“, indem es in der Reflexion der eigenen Erfahrungen und Beobachtungen der Lernsituation die bereits vorhandenen Erfahrungs- und Sinnbestände mitlaufen lässt, die es im „Dort-und-Draußen“ in Anschlag bringt. Das erhöht nicht zuletzt auch die Transferwahrscheinlichkeit.

Durch die kritische Reflexion der im MELP-Prozess auftretenden Muster, Dynamiken und Probleme der Interaktion können theoretische Erklärungen sowie Bezüge zu vergangenen oder zukünftigen Alltagssituationen als hilfreich und sinnvoll erfahren werden. Methodische Formen, das Hier-und-Jetzt für dieses Lernen zugänglich zu machen, sind unter anderem „Prozessanalyse“ oder „Feedback“.

### **Erfahrungsorientierung**

In diesem Geschehen werden *Erfahrungen* gemacht. Erfahrungen als sinnliche Empfindungen machen Erkenntnisse dadurch zugänglich, dass das konkrete situative Erleben sinnhaft gedeutet, auf einem höheren Abstraktionsniveau verallgemeinert und integriert werden kann. Erfahrungen sind das Ergebnis einer *Aneignung von und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit*. Sie enthalten Deutungen über diese Wirklichkeiten und damit den Versuch, Situationen und Handlungsanforderungen zu strukturieren und dem Handeln damit Sinn zu verleihen. (Holzapfel 1990, S. 7)

*Erfahrungsbezug* (vgl. Geißler/Kade 1982) hat didaktisch gesehen die Funktion, die Erfahrungen der TeilnehmerInnen anzusprechen und zu reaktivieren. Die Einsicht in Erfahrungszusammenhänge kann das Handeln verändern, bzw. zu neuen Erfahrungen führen. Beim MELP wird durch die Aufgabenstellungen und dem darin realisierten Situationsbezug die Verbindung zu den Erfahrungen der TeilnehmerInnen herstellbar. Diese werden meist in den Bearbeitungsphasen in Untergruppen geäußert, diskutiert und damit unmittelbar handlungsrelevant. Damit können über das Anknüpfen an „mitgebrachten“ Erfahrungen im Planspiel neue Erfahrungen gemacht werden. Eine gezielte Reflexion der Erfahrungen, die das Verknüpfen alter und neuer Erfahrungen ermöglichen kann, lässt sich aber nur dann realisieren, wenn dafür zeitlich und ablauforganisatorisch entsprechende Phasen vorgesehen werden. Erfahrungsorientiertes Lernen braucht insofern neben Phasen der Aktivierung von Erfahrungen auch Phasen der reflexiven Auseinandersetzung. Auf dieser Basis ist die Entwicklung neuer *Handlungskompetenz* möglich.

### **Möglichkeitsorientierung**

In den Situationen beim MELP müssen verschiedenste Entscheidungen getroffen werden. Gleichzeitig können verschiedene Entscheidungen *ausprobiert* werden. Dazu muss ständig mit Informationen abwägend umgegangen werden, es müssen Vor- und Nachteile, Konsequenzen und Folgen berücksichtigt werden. Es müssen unterschiedliche Möglichkeiten bedacht und vorausgedacht werden, um eine Entscheidung treffen zu können. Das MELP ist ein *Spiel der Möglichkeiten*, das den risikolosen und spielerischen Umgang mit den verschiedenen Möglichkeiten zulässt, bzw. sogar erfordert. Damit ist über die Fiktionen eines Planspiels etwas über eine Realität zu lernen, die zunehmend von *Unübersichtlichkeit und hoher Vernetzung von Möglichkeiten* - virtuell und aktuell - gekennzeichnet ist. Das dadurch erwerbbar *Möglichkeitsbewusstsein* - als Grundlage einer situations- und problemangemessenen Entscheidungsfähigkeit - macht das MELP zu einer geeigneten Methode zur Weiterbildung von Führungskräften unter Handlungsbedingungen, die zunehmend mehr Möglichkeiten aufweisen.

Robert Musil (1978, S. 16) hat die Fähigkeit diese zu nutzen in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ als „Möglichkeitssinn“ im Unterschied zum „Wirklichkeitssinn“ bezeichnet: „Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, dass es so sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit

definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“ Methodisch wird dies Prinzip beim MELP beispielsweise durch die szenische Auswerteformen von Rollenspielen mit interaktiv angelegten Improvisationstheater Techniken umgesetzt (vgl. Berg, Ritscher, Orthey u.a. 2002). Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Möglichkeiten, beispielsweise eine Konfliktsituation zu gestalten, tatsächlich auch zu „sehen“ und damit unmittelbare Erfahrungen – auch im Vergleich zu anderen Möglichkeiten - zu machen.

### **Selbstorganisation**

Das MELP setzt Selbstorganisationsprozesse (vgl. Probst 1987, bezogen auf Gruppen Schattenhofer 1992) frei, es benötigt sie aber auch, um seine Dynamik zu entwickeln. Das ist insofern günstig, als dass auch die „realen“ Führungssituationen unter posttayloristischen systemisch gestalteten Organisationsbedingungen in den Unternehmen starke Selbstorganisationsanteile aufweisen, indem Fremdsteuerung tendenziell zurückgeblendet wird. Der Charme der Freisetzung und Nutzung von Selbstorganisation besteht darin, das, was die Individualisierungstendenz sowieso produziert - also die *Ansprüche des Selbsts* - aufzugreifen und damit auch die Form des Lernens dem anzupassen, was den Erfahrungen im „restlichen“ Leben und Arbeiten entspricht. Dadurch werden in der Form des Lernens Themen und Dynamiken gespiegelt, die dem entsprechen oder nahe sind, was in denjenigen Systemen, „für“ die gelernt wird, anliegt. Lernsituationen im MELP weisen damit *strukturelle Ähnlichkeiten* mit denjenigen Situationen auf, für die gelernt wird.

Das macht Lernen komplexer und vielschichtiger und stellt andere Anforderungen an die Steuerung des Lernprozesses, die dann eine „Steuerung zur Selbststeuerung“ wird. Selbstorganisation bedeutet dabei immer auch, die Grenzen der Selbstorganisation – im Verhältnis zur Fremdbestimmtheit – wahrzunehmen und zu klären. Methodisch wird dies Prinzip bei der unten dargestellten Form des MELP u.a. durch seminarbegleitend angelegte Meta-Lernprojekte in sich selbst organisierenden Teams angesteuert. Diese Gruppen erhalten differenzierte Arbeitsaufträge, die sich auf Beobachtung und Reflexion des Hier-und-Jetzt-Geschehens im Seminar beziehen und diese transferorientiert im Hinblick auf die Führungskontexte der TeilnehmerInnen auswerten. Die Gruppen arbeiten ohne weitere Strukturvorgaben eine Woche kontinuierlich zusammen und präsentieren die Ergebnisse in selbstorganisierter Abstimmung mit den anderen Gruppen und der Leitung am Abschlussstag in einer interaktiven Form.

### 3.2.5. Konkretisierungen zum Konzept: MELP zur Entwicklung von Führungskompetenz in einem Großunternehmen (Basismodul)

Das hier vorgestellte Planspiel wurde bereits 1994 in einer Projektgruppe eines Großunternehmens entwickelt, in der ich als externer Berater mitarbeitete. Es wurde seither regelmäßig evaluiert und optimiert.

Anhand der folgenden konkretisierenden Konzeptinformationen soll dieses MELP-Seminar in seinen Strukturen transparent gemacht werden.

**Auszug aus der Website der Personalabteilung zum Thema „Führungskräftetraining“**  
 „Das Ziel der Führungskräftetrainings ist der Kompetenzaufbau für die Führungsaufgabe, sozusagen eine Ausbildung zum Führen. Denn Führen kann und soll man lernen. In den XYZ-Führungskräftetrainings geht es nicht um Wissensvermittlung, sondern um das praxisnahe Entwickeln von Handlungskompetenz in einem eigenverantwortlichen Prozess. Sie profitieren dadurch als neue Führungskraft für Ihre

- *persönliche* (z.B. Kenntnis und Erfahrung über eigene Schwächen und Stärken etc.)
- *soziale* (z.B. personen- und situationsbezogenes Verhalten, Kommunikation etc.)
- *organisationsbezogene* (z.B. Sinn und Zweck des Mitarbeitergespräches, zielgerichteter Einsatz von Führungsinstrumenten etc.)

Kompetenz, die in Ihrem Führungsalltag gefordert wird.  
 (...)  
 Die Führungskräftetrainings betonen die XYZ-Werte

- Eigenverantwortung
- Offenheit
- Verlässlichkeit

aufbauend auf das XYZ Leitbild, das Grundlage für den XYZ Führungsrahmen ist.  
 (...)  
 Gemeinsam ist allen Trainings das Prinzip der *Selbstorganisation und Selbststeuerung von Teilnehmern* sowie eine möglichst große *Handlungsorientierung* für Führungspraxis.“

#### **Ziel des MELP-Seminars „GPF“ (Grundlagen der Personalführung)**

Die TeilnehmerInnen entwickeln ihre persönliche, team- und organisationsbezogene Führungskompetenz

durch

- den Aufbau anwendungsbezogener Kenntnisse der Grundlagen und Instrumente der Führung im Unternehmen,
- das Gestalten, Erfahren und Reflektieren von Führungssituationen und

Veränderungsprozessen,

- das Wahrnehmen und Reflektieren des individuellen Führungsprofils und das Optimieren eigener Handlungsstrategien,

um künftig Führungssituationen und Veränderungsprozesse im Unternehmen problembezogen, situativ angemessen und eigenverantwortlich zu steuern und zu gestalten.

### Seminarinhalte

Die Seminarinhalte sind in 5 Planspielsequenzen sowie ein begleitendes Lernprojekt strukturiert:

1. **Orientierung:** Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten
2. **Verantwortungsbereiche und Ziele:** Verteilung von Verantwortungsbereichen, Zielvereinbarungen, Mitarbeitergespräche vorbereiten und durchführen
3. **Konflikte und Störungen:** Aufgabendruck, Beziehungsprobleme und persönliche Belastungssituationen bewältigen und steuern
4. **Bewertungen:** Leistungen und Profile einschätzen, Konzepte entwickeln, Einzelmaßnahmen vorbereiten und kommunizieren
5. **Transfer:** Feedback geben und nehmen, Ergebnisse sichern und Transfer planen (individuelle Lernvorhaben)

Sowie:

**Veränderungen bei laufendem Betrieb:** Lernprojekte durchführen und Selbstorganisationsprozesse gestalten

### Rahmenbedingungen und begleitende Lernstrukturen

TeilnehmerInnen des Seminars sind Führungskräfte, die kürzlich ihre erste Führungsposition übernommen haben bzw. diese in Kürze übernehmen werden. Die Teilnehmenden sollen vor dem Besuch dieses Planspiels eine Basisqualifizierung der lokalen Personalabteilung besuchen, um die regionalen, tarifrechtlichen und andere Besonderheiten an den unterschiedlichen Standorten kennen zu lernen. Diese wird in Kleingruppen mit je 5 TeilnehmerInnen und einem Personalberater/einer Personalberaterin durchgeführt. Nach einem ersten halbtägigen Treffen bearbeiten die TeilnehmerInnen selbstorganisiert Fallbeispiele zu Themen der Personalführung. Die erarbeiteten Lösungen werden dann nach mehreren Wochen gemeinsam mit dem Personalberater besprochen. Dieses Basismodul dient der Aneignung von relevanten grundlegenden und vor allem lokalen spezifischen Wissensbeständen zum Thema „Personalführung“.

Die Teilnehmenden erhalten dann bei der endgültigen Einladung zum Seminar „GPF“ einen Vorabordner mit allen relevanten Unterlagen zu den Themen des Planspiels mit der Bitte, diesen vorbereitend durchzuarbeiten. Im eigentlichen Seminar ist keine Informationsvermittlung vorgesehen. Diese ist während des Planspiels durch die Teilnehmenden selbst anhand ihrer Vorabunterlagen, der Homepage der Personalabteilung über Intranet oder durch Anruf bei ihrem tatsächlichen Personalberater zu organisieren.

Das Seminar dauert 5,5 Tage. Es beginnt jeweils am Sonntag um 17.00 Uhr und endet am Freitag um 14.30 Uhr. Täglich gibt es je eine 3 ½-stündige Vor- und Nachmittagseinheit, sowie – mit Ausnahme von Dienstag - eine je 1 ½-stündige Abendeinheit. Zusätzlich sind von den TeilnehmerInnen etwa 2-3 Stunden zur Bearbeitung der selbstorganisierten Lernprojektaufgabe einzuplanen. Zum Abschluss des Seminars planen die TeilnehmerInnen individuelle Umsetzungsprojekte von für sie relevant gewordenen Seminarthemen. Nach etwa 3-4 Monaten folgt ein Workshoptag, bei dem vormittags die Ergebnisse der Lernprojektarbeit ausgetauscht und ausgewertet werden und an dem nachmittags schwierige Führungssituationen mit dem Modell der „Führungsberatung“ (Geißler/v. Dawans 1990) bearbeitet werden.<sup>217</sup> Etwa 8 Wochen nach dem Seminar erhalten die Teilnehmenden eine Fotodokumentation in elektronischer Form mit allen wichtigen Ergebnissen und Bildern des Seminargeschehens.

**TeilnehmerInnen-Aussagen (aus 3 Seminaren) zum qualitativen Teil des Seminarevaluationsbogens – Frage: Was hat Ihnen besonders gut in diesem Seminar gefallen?**

wenig Theorie, viel selbst erleben; das gut funktionierende Team von Kollegen; das Teilnehmer-Team; gute Vorbereitung zu anstehenden Führungsaufgaben; Inhalte; Methodik des Rollenspiels; Info-Austausch, Feedback, Gruppenerfahrung; diverse Rollenspiele, der direkte Kontakt untereinander, das Hinführen an die Lerninhalte, keine Vorträge, Möglichkeit zum intensiven Erfahrungsaustausch, abwechslungsreich; große Themenvielfalt; gutes Klima in der Gruppe; Zukunftsorientiertes Arbeiten; Gruppenarbeit, gemeinsames Erarbeiten; Pausenlänge vor Nachmittagseinheit; Lange Zeit für Feedback und Diskussion in den Arbeitsgruppen; Lockere Stimmung; Rollenspiele, Gespräch mit anderen Teilnehmern; Tolle Atmosphäre; Offenheit; tolle Übungsmöglichkeit; Rollenspiel als Medium; Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmern wurde gezielt gefördert; Teilnehmer; Austausch von Erfahrungen, Reflexion und Feedback; Kennenlernen der anderen; Lockere

<sup>217</sup> Vgl. zu dieser Beratungsform ausführlich das diesbezügliche Praxisbeispiel im Kapitel „Beratung und Coaching“ (3.4.4.).

Art der Trainer; Spielchen und Übungen; die Vielfältigkeit der besprochenen Themen; Diskussion in den Gruppen; heterogene Zusammensetzung der Gruppen.

### Grobstruktur des Trainerleitfadens – Übersicht über die thematischen Elemente in den Arbeitseinheiten

<p><b>Sonntagabend 1: Seminar-Anfangssituation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Orientierungen</li> </ul>
<p><b>Sonntagabend 2: 1. Sequenz</b>  <b>Orientierung: Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Orientierungen</li> <li>➤ Klärungen und Vereinbarungen zum Seminar (Mini-Kontrakt Gruppe-Leitung)</li> </ul>
<p><b>Montag Vormittag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Einstieg in das Planspiel mit der Ausgangssituation und den Personenbeschreibungen</li> <li>➤ Arbeitsaufgabe 1. Sequenz, 1. Teil: „Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten“ (1. Teil: Rollenspiel)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertungen: „Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten“ (1. Teil: Rollenspiel)</li> </ul>
<p><b>Montag Nachmittag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fortsetzung von Präsentation, Austausch und Auswertungen</li> <li>➤ Arbeitsaufgabe 1. Sequenz, 2. Teil: „Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten“ (Mindmaps und Konzepte für Transfer)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertungen: „Anfänge und Übergänge verstehen und gestalten“ (2. Teil: Mindmaps und Konzepte für Transfer)</li> <li>➤ Abschluss der 1. Sequenz</li> </ul>
<p><b>Montag Abendeinheit: Projektarbeit</b>  <b>„Projekte bei laufendem Betrieb: Projekte durchführen und Selbstorganisationsprozesse gestalten“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe Projektarbeit</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase: Der Anfang der Projektarbeit: Kick-Off</li> </ul>
<p><b>Dienstag Vormittag: 2. Sequenz</b>  <b>„Ziele und Aufgaben: Zielvereinbarungen, Aufgabenverteilung, Mitarbeitergespräche planen und durchführen“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 2. Sequenz, 1. Teil: „Ziele und Aufgaben ...“</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung (1. Teil: Ziele und Aufgaben)</li> </ul>
<p><b>Dienstag Nachmittag (bis 19.00 Uhr)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 2. Sequenz, 2. Teil: „Ziele und Aufgaben ...“ (Zielvereinbarungsgespräche)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung (2. Teil: Zielvereinbarungsgespräche – Rollenspiele)</li> </ul>
<p><b>Dienstag Abendeinheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abendeinheit: zur Verfügung der TeilnehmerInnen</li> </ul>

<p><b>Mittwoch Vormittag: 3. Sequenz</b>  <b>„Konflikte und Störungen: Aufgabendruck, Beziehungsprobleme und persönliche Belastungssituationen bewältigen und steuern“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 3. Sequenz, 1. Teil: „Konflikte und Störungen ...“ (Teamsitzung – Rollenspiel)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung (1. Teil: Teamsitzung – Rollenspiel)</li> </ul>
<p><b>Mittwoch Nachmittag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fortsetzung der Präsentation, Austausch und szenische Auswertung (1. Teil: Teamsitzung – Transfer)</li> <li>➤ Zwischenbilanz zum Seminar</li> <li>➤ Arbeitsaufgabe 3. Sequenz, 2. Teil: „Konflikte und Störungen ...“ (Stress)</li> <li>➤ (Groß-) Gruppenarbeitsphase selbstorganisiert</li> </ul>
<p><b>Mittwoch Abendeinheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Selbstorganisiertes Design zum Thema „Stress“ (stressreduzierend ...)</li> </ul>
<p><b>Donnerstag Vormittag: 4. Sequenz</b>  <b>„Bewertungen: Leistungen und Profile mittels des Siemens-Führungsrahmens einschätzen, Konzepte entwickeln, Einzelmaßnahmen vorbereiten und durchführen“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 4. Sequenz, 1. Teil: „Bewertungen ...“ (Konzepte und Rollenspiel)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung</li> </ul>
<p><b>Donnerstag Nachmittag (bis 19.00 Uhr)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung (1. Teil: Konzepte – Rollenspiel mit dem Gast aus der Personalabteilung)</li> <li>➤ Konzeptaustausch</li> <li>➤ Präsentation, Austausch und Auswertung (2. Teil: Gespräch mit dem Gast aus der Personalabteilung)</li> </ul>
<p><b>Donnerstag Abendeinheit: 5. Sequenz</b>  <b>„Transfer: Feedback geben und nehmen, Ergebnisse sichern und Transfer planen (individuelle Lernvorhaben)“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 5. Sequenz, 1. Teil: „Transfer ...“ (Feedback)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase: Feedback</li> </ul>
<p><b>Freitag Vormittag (08.30 Uhr bis 13.00 Uhr)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Arbeitsaufgabe 5. Sequenz, 2. Teil: Präsentation und Austausch (Projektarbeit)</li> <li>➤ Präsentation und Austausch (Projektarbeit)</li> <li>➤ Arbeitsaufgabe 5. Sequenz, 3. Teil: Transfer (Reflexion der Projektarbeit)</li> <li>➤ Gruppenarbeitsphase</li> <li>➤ Austausch der Reflexion der Projektarbeit, Input Gruppenentwicklung</li> <li>➤ Arbeitsaufgabe 5. Sequenz, 4. Teil: Transfer (Individuelle Lernprojekte)</li> <li>➤ Einzelarbeitsphase: Individuelle Lernprojekte</li> </ul>
<p><b>Freitag Nachmittag (13.45 – 15.30 Uhr)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Markt-Austausch der individuellen Lernprojekte</li> <li>➤ Einstieg in den Ausstieg</li> <li>➤ Abschluss: Seminarabschluss</li> </ul>

Nach einer umfangreichen Orientierungsphase zu den Einzelpersonen, der Gruppe, den Rahmenbedingungen sowie zu Inhalten und Methodik wird der Lernprozess mit der Ausgangssituation in einer fiktiven Organisationseinheit des Unternehmens mit einer

Führungskraft und 7 MitarbeiterInnen gestartet. Zu den einzelnen Sequenzen gibt es jeweils Situationsfortsetzungen und Arbeitsaufgaben, die in drei Untergruppen und unterschiedlichen Settings (z.B. personen- und rollenbezogen unterschiedliche Aufgaben, gleiche Aufgaben für den Dienststellenleiter) vorbereitet werden. Deren Ergebnisse werden in ihrer Interaktionsdimension anschließend im Plenum meist in einem gemeinsamen, die Ergebnisse der Vorbereitung zusammenführenden Rollenspiel präsentiert und bezogen auf individuelle und gruppenbezogene Anteile mit unterschiedlichen Varianten von Rückmeldungen bzw. in szenischer Form ausgewertet. Die inhaltlich entstandenen Konzepte werden jeweils im Anschluss daran ausgewertet. Abschließend zu jeder Sequenz gibt es jeweils eine Ergebnis- und Transfersicherungsaufgabe zu bearbeiten. Bei Ereignissen im Hier-und-Jetzt-Geschehen des Gruppenprozesses – z.B. bei akuten Interaktionsstörungen - werden diese von der Leitung thematisiert und so bearbeitet, dass sie im Hinblick auf das jeweilige Thema im Planspiel anschlussfähig werden können (Beispiel: Konflikt in der 3. Planspielsequenz als Planspielthema und akuter Konflikt zweier Teilnehmer in der Gruppe).

**Transfer**

Für die Frage der Qualitätssicherung und –entwicklung von Bildungsprozessen ist die Transferfrage eine zentrale: denn längst ist klar, dass wirksame und gute Entwicklungsprozesse nur direkt im Arbeitsumfeld selbst angesiedelt sein können. Daraufhin ist die Lernsituation im Seminar anzulegen. Das bedeutet die laufende Aktualisierung der Frage: „Wie muss die Veranstaltung gestaltet sein, damit die intendierten Auswirkungen auf den (Arbeits-) Alltag der TeilnehmerInnen möglichst wirkungsvoll sind?“ Transfer ist damit immer dann begünstigt, wenn die Differenz von Lernerfahrung und Arbeitskontext möglichst gering ist. Deshalb wird ja auch neuerdings Lernen wieder dichter an der Arbeit angesiedelt, z.B. im sogenannten „Training on the Job“ oder in der Beratung. Dies kann unterstützt werden durch das Arrangement von Ernstsituationen aber z.B. auch durch Fallarbeit oder Praxisberatung. Unterstützend können zudem *transferfördernde Strukturen* wirken, wie z.B. über den Lernprozess hinausgehende Projekte, Nachfolgetreffen oder in „lernenden Systemen“ auch besonders: *Netzwerkbildende Strukturinterventionen*, z.B. durch gemeinsame „reale“ Veränderungsprojekte in Untergruppen oder die Einrichtung von Supervisions- und Interventionsstrukturen oder kollegialen Beratungsgruppen (vgl. Klimek 2004).

Ungünstig ist es, das Transferproblem erst am Schluss der Lernsituation anzugehen. Von Anfang an und immer wieder unterwegs im Lernprozess sollte es – in unterschiedlichen methodischen Varianten arrangiert - eine Rolle spielen. So kann mit einem „Kursbuch“ oder einem „Lerntagebuch“ gearbeitet werden, in dem die Ergebnisse jeder Lerneinheit individuell gesichert werden können, z.B. anhand von Impulsfragen oder auf sogenannten „Vorsatz-Seiten“. „Transfermeditationen“ nach jedem Seminarabschnitt regen Nachdenkpausen an, in

denen die TeilnehmerInnen Situationen imaginieren, in denen sie das Gelernte anwenden. Aber auch einfache methodische Interventionen wie transferorientierte Fragen sind hilfreich: „Was möchten Sie gleich ausprobieren?“, „Fällt Ihnen dazu eine Situation aus Ihrer Praxis ein?“, „Wo stimmt dies mit Ihren Erfahrungen überein, wo nicht?“, „Was fehlt Ihnen noch?“. Zwischenbilanzen sind ebenso hilfreich wie individuelle Zielebarometer. Konkrete Veränderungsvorhaben können in einem Brief an sich selbst („Brief aus dem Jenseits“) formuliert werden, der mit zeitlicher Distanz zum Seminar an die Teilnehmenden verschickt wird. Eine Semindokumentation mit Fotos und Transferfragen oder zusammen verschickt mit dem „Brief aus dem Jenseits“ ist ebenfalls eine sinnvolle methodische Möglichkeit der Transferunterstützung. Immer geht es darum, über die Grenze des Lernprozesses hinausreichende Interventionen zu gestalten, die den Transfer dadurch unterstützen, dass sie Anschlüsse aus dem „Hier-und-Jetzt“ in das „Dort-und-Draußen“ ermöglichen. Die Überprüfung des Transfers - und insbesondere seiner Qualität - ist ein schwieriges Thema. Geeignet sind Nachbefragungen (im Rahmen der Evaluation), insbesondere aber Nachfolgetreffen nach mehreren Monaten.

In dem hier vorgestellten MELP-Seminar sind *individuelle Lernprojekte*, die die Teilnehmenden nach einer Seminarreise am letzten Tag des Seminars auswählen und konzipieren, eine zentrale transferunterstützende Maßnahme. Dies werden beim „Follow-Up-Transfertag“ präsentiert.

### **Beispiele für individuelle Lernprojekte eines MELP-Seminars**

(die von TeilnehmerInnen dieses Seminar durchgeführt wurden)

- Integration von zwei neuen Mitarbeitern
- Zielvereinbarungsgespräche in der Dienststelle durchführen
- Entwicklung einer neuen Teamkultur in der Dienststelle mit dem 3-Ebenen-Modell
- Meine Einarbeitung als neuer Chef
- Mein Team nach der Orientierungsphase so durch die Differenzierungsphase begleiten, dass das Team möglichst arbeitsfähig wird.
- Spielregeln im Team vereinbaren, als Plakat aufbereiten und kommunizieren.

### 3.2.6. „Lernen als Oszillieren“ in diesem MELP-Seminar - auf dem Weg zu „lernenden Systemen“?

Die an anderer Stelle dieses Textes entwickelte differenzorientierte Theoriefigur des „Lernens als Oszillieren“ (2.1.) soll abschließend anhand des hier skizziertes MELP-Konzeptes in ihrer pragmatischen Dimension im Hinblick auf die Idee „lernender Systeme“ dargestellt und reflektiert werden.

Wie Dieter Euler (2001, S. 372) bemerkt, halten Begriffe „Differenzen fest, insofern schaffen sie eine Grundlage für reflektiertes Handeln. Die Bildung von Begriffen ist nicht mit der Bildung von Menschen zu verwechseln. Dafür braucht es weitergehender Aktivitäten“. Indem der Begriff des „Lernens als Oszillieren“ im Hinblick auf die in diesem MELP-Seminar möglichen Lernprozesse (im Rahmen eines „lernenden Systems“) in Anschlag gebracht wird, erfolgt einerseits eine Schärfung der Begriffsbildung, andererseits können diese Reflexionen im konkreten praktischen Leistungshandeln zur Ausgestaltung „weitergehender Aktivitäten“ zur Anregung von Lernprozessen relevant werden – und damit wieder in die „Aktion“ des Aktionsforschungsprozesses zurückgeblendet werden.

Ich greife in den nachfolgenden Reflexionen auf meine Erfahrungen in der Leitung dieses MELP-Lernprozesses zurück. Ich werde dies jeweils anhand von Kernsätzen aus dem Textteil über „Lernen als Oszillieren“ entwickeln.

- „Lernen oszilliert innerhalb der paradoxen *Differenz von Aneignung und Ablehnung*, die sich ihrerseits auf *Aktualität und Potentialität* bezieht.“ (2.1.3.)

TeilnehmerInnen in diesem Seminar erleben diese Differenz an ganz unterschiedlichen Stellen des Settings und abhängig von ihren individuellen Dispositionen natürlich ebenfalls sehr unterschiedlich. Exemplarisch zu benennen ist bezüglich des oben zitierten Oszillierens die in diesem Konzept angelegte Auseinandersetzung mit der Frage, *wie viel Selbstorganisation in bestimmten Führungskontexten möglich ist*. Das impliziert die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Selbst- und Fremdorganisation bzw. –steuerung. Dies einschätzen zu können, sich diesbezüglich zu positionieren und letztlich auch kompetent innerhalb dieses Spannungsfeldes zu agieren, ist für Führungskräfte unter den Bedingungen von starken Selbstorganisationstendenzen in den Betrieben eine wichtige und zentrale Kompetenz. Insbesondere dann, wenn – wie auch in dieser Unternehmensorganisation beobachtbar – die auf Selbstorganisation angelegten Strukturen unter starken Kontrolldruck der etablierten Hierarchie geraten. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage wird im Setting des MELP mit der Lernprojektarbeit angeregt.

**Ziele der Lernprojekte**

Die TeilnehmerInnen

- können Gruppenprozesse in Projektgruppen planen und steuern
- erkennen und nutzen Potenziale von Selbstorganisationsprozessen für die Mitarbeiterführung
- können Selbstorganisations- und Gruppenprozesse reflektieren
- können Führungssituationen aus unterschiedlichen Perspektiven deuten

Diese Projektarbeit, die in drei sich selbst organisierenden und die ganze Woche stabil zusammenarbeitenden Gruppen stattfindet, bezieht sich auf das aktuelle Seminarsgeschehen und soll dies unter bestimmten Aspekten des Themas „Selbstorganisation“ auswerten. Sie stellt damit eine Form des Meta-Lernens, also des Lernens über das eigene Lernen dar.

**Projektaufgabe**

Beobachten und reflektieren Sie das aktuelle Seminarsgeschehen unter jeweils einem der folgenden Aspekte. Teilen Sie sich dazu bitte in 3 Lernprojektgruppen auf.

**Erste Lernprojektgruppe: Rahmenbedingungen und Struktur**

Welche Rahmenbedingungen und Struktur braucht Selbstorganisation? Welche Inhalte bieten sich dazu an?

a) Reflexion des Seminarsgeschehens:

*Was haben Sie im Seminar bisher beobachtet?*

*Welche Wirkung hatte dies auf Sie und das Gesamtgeschehen?*

*Welche Rahmenbedingungen waren förderlich oder hinderlich für Selbstorganisation?*

b) Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Gestaltung Ihrer Führungsaufgabe?

**Zweite Lernprojektgruppe: Führung und Beziehungsgestaltung**

Welche Führung und Beziehungsgestaltung ist für Selbstorganisation erforderlich?

a) Reflexion des Seminarsgeschehens:

*Was haben Sie im Seminar bisher gelebt und beobachtet?*

*Welche Wirkung hatte dies auf Sie und das Gesamtgeschehen?*

*Was an konkreter Führung und Beziehungsgestaltung war förderlich oder hinderlich für Selbstorganisation?*

b) Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Gestaltung Ihrer Führungsaufgabe?

**Dritte Lernprojektgruppe: Freiräume**

Welche Freiräume bietet Selbstorganisation und was tut sie dem Einzelnen zu?

a) Reflexion des Seminarsgeschehens:

*Was haben Sie im Seminar bisher erlebt und beobachtet?*

*Welche Wirkung hatte dies auf Sie und das Gesamtgeschehen?*

*Was war für den Einzelnen förderlich oder hinderlich für seine Selbstorganisation?*

b) Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Gestaltung Ihrer Führungsaufgabe?

Diskutieren Sie bitte Ihre Beobachtungen, Ideen und Reflexionen in Ihrer Lernprojektgruppe und bereiten Sie die Ergebnisse seminarbegleitend auf.

Am Freitag ab 8.45 Uhr werden Sie Ihre Erkenntnisse in einer gemeinsamen Veranstaltung aller drei Lernprojekte interaktiv präsentieren (je Lernprojektgruppe 20 Min).

Dokumentieren Sie bitte die Ergebnisse Ihrer Projektarbeit so, dass sie in die Semindokumentation integriert werden können.

In Gang gesetzt wird dabei häufig ein starker Auseinandersetzungsprozess auf verschiedenen Ebenen. Einerseits muss zunächst inhaltlich Klarheit über die Aufgabenstellung und ihr Verständnis hergestellt werden. Dies ist oft eine mühsame und lange Arbeit, da sie auf der Gruppenebene ebenfalls unter den Bedingungen dessen stattfindet, was inhaltlich der Fokus ist: Selbstorganisation. Vom wahrscheinlichen Gruppenprozess im Seminar her gesehen kennen sich die TeilnehmerInnen am Abend des zweiten Tages so gut, dass es – insbesondere in der Intimität einer 5-er Gruppe – möglich wird, sich über inhaltliche Differenzen erstmalig durch die Übernahme von Rollen und Funktionen zu positionieren. Einerseits setzt die Arbeitsaufgabe bei den Einzelpersonen ein Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung in Gang. Dies äußert sich in ambivalenten Verhaltensweisen zwischen pflichtbewusster (leitungsabhängiger) Aufgabenerfüllung und expliziter oder eher verdeckter grundsätzlicher Infragestellung der Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufgabe.

Andererseits sind Oszillationsprozesse auf der Gruppenebene zu beobachten – und von den TeilnehmerInnen vor allem: zu verarbeiten. Sie bewegen sich an dieser Stelle des Starts der Projektarbeit zwischen drinnen und draußen, zwischen noch nicht richtig in der Gruppe „drin“ zu sein bzw. sich noch nicht „richtig“ positioniert zu fühlen und dem Gefühl (und der gepflegten Illusion) in einer „guten Gruppe“ mit „netten KollegInnen“ angekommen zu sein (oft benannt als „harmonisch“ oder „homogen“). Diese Ambivalenz wird auf der Gruppenebene in der Kleingruppe ausagiert (im großen Plenum ist dies noch eher unwahrscheinlich) und führt zu tendenziell eher unklaren Interventionen zwischen produktiver Mitarbeit und desinteressiertem Entzug. Die Gleichzeitigkeit dieser aktuell möglichen Geschehnisse mit dem Wunsch des potenziell möglichen „guten“ Gruppengefühls, also zwischen Wirklichkeit und Wunsch, macht diese Phase beginnender Differenzierung so

schwierig zu ertragen.

Dieser Prozess des „In-Widersprüchlichkeiten-Gerats“ ist mit der Aufgabenstellung an dieser zeitlichen Stelle des Gruppenprozesses angesteuert. Das führt zu einem hohen Maß an inhaltlicher, interaktiver und subjektiver Zumutung und Irritation unter zugleich nicht sehr luxuriösen zeitlichen Bedingungen (Abendarbeit). Die beteiligten Einzelpersonen spüren an dieser Stelle die Komplexität des Geschehens und dieser Form des Lernens, fühlen sich unter relativ starkem Handlungsdruck und verfügen gleichzeitig noch nicht über für sie ertragreiche und angemessene Reflexions- und Verstehensmöglichkeiten. Diese für sich zu erschließen, ist zugleich ihre Aufgabe in den Lernprojekten. Das Oszillieren der Bewusstseinsysteme und der Interaktionssysteme in den Lernprojektgruppen bezieht sich auf *Aneignung oder Ablehnung der inhaltlichen Sinnhaftigkeit* der gestellten Aufgabe und ihres Gegenstandes, nämlich „Selbstorganisation“, und es bezieht sich zugleich auf *Aneignung oder Ablehnung der noch recht wackligen und ambivalenten Beziehungen* und dessen, was diese an Selbstorganisation ermöglichen bzw. noch nicht.

Es bezieht sich zudem auf Aneignung oder Ablehnung der individuellen Bereitschaft zum Engagement. Und dies jeweils unter dem Mitschwingen der Wahrnehmung des aktuell Möglichen an Klarheit, Beziehung und Vertrauen und dem potenziell Möglichen und Erwünschten an Klarheit, Beziehung und Nähe. Dieser meist irritierend wahrgenommene Status der Unklarheit und Ambivalenz wird – durchaus im Sinne einer „Dramaturgie“ des Lernprozesses – in diesem Konzept für sinnvoll gehalten, um in Auseinandersetzungs-, Veränderungs- und Lernprozesse kommen zu können.

Dies könnte lerntheoretisch auch mit dem 3-stufigen Lernmodell (unfreezing – changing – refreezing) von Kurt Lewin (vgl. Geißler/Hege 1992, S. 150-153) als „Phase des Auftauens“ begründet werden. Der Vorteil der Figur des Oszillierens im Vergleich zum gruppendynamischen Lernmodell besteht – und das zeigen die Erfahrung dieses Beispiels sehr deutlich – darin, den *Doppelcharakter des Geschehens abzubilden*. Es ist nicht nur Auftauen, sondern das Pendeln zwischen Auftauen und wieder Einfrieren. Darauf ist das Setting des Lernprojektstarts reflektiert, also auf die Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichkeiten auf verschiedenen Ebenen. Weiterhin unterscheidet sich der Zugang zu den individuellen und kollektiven Lernprozessen im MELP von gruppendynamischen Ansätzen und Verfahrensweisen durch die nahe und wertschätzend angelegte Begleitung durch die Leiterinnen und Leiter.

## Beispiel für Meta-Lernen anhand des Arbeitsergebnisses einer Projektgruppe aus der Projektarbeit: Führung durch Beziehungsgestaltung (Auszug)

### „Situationsanalyse“

Situation	Schlagwort	Kommunikations-Prozess	Gestaltung	Führung	Konsequenz, Ziel	Transfer
Begrüßung i. d. Cafeteria	MaxMix-Gruppen	Info-Fluss vom Einzelnen zur Gruppe	Kleingruppen (~5); Cocktail; angenehme Atmosphäre; Schon-Raum	Externe Vorgaben (3 Leitfragen) durch Moderator	Kennenlernen, Abbau von Unsicherheit in neuer Gruppe	„Vorne“ nicht weglassen: Subjekt; Draußen – drin sein wollen; Distanz – Wunsch nach Nähe
Steckbrief	Vorstellung	Vortrag vor Gesamtgruppe	Vorgegebene Fragebögen	Jeder muss	Redebarriere beseitigt	Lohnt sich in jeder Besprechung
Holzpuzzle 3 Gruppen kommen nur gemeinsam ans Ziel	„Christian Neufeld“ einführen	Spielerischer Ansatz, mehrere Sinne betroffen (Rahmen, Schattierungen)	Zielvorgabe in kleiner Gruppe nicht erfüllbar	Situativ durch akzeptierte Eigeninitiative	Teamscheuklappen überwinden	s. Ziel; Leiter muss Klarheit der Zielvorgabe reflektieren
Essen an runden Tischen, Bar			Angenehme Atmosphäre			Führt zu Führungskräfte-Netzwerk
Zielvereinbarung durch Festhalten der Erwartungshaltung	Karten entlang Eisberg (rot, gelb, blau)	Undefinierter Informationsfluss	Selbstorganisation	Fragestellung	Maximaler Output	Alternative zum rein verbalen Brainstorming
Eigene Befindlichkeit ausdrücken	Blitzlicht	Einzelne(r) an Gruppe	Jeder kommt nacheinander in der Runde dran; „Token“	Leitfrage vorgegeben; Jeder darf /muss einen Satz beitragen	Große Offenheit, Transparenz von Gefühlen, Stimmungen, Erwartungen	Bedürfnisse erkennen, auf Stimmungen eingehen können
Aufwachspiele	Bewegung	Definition + multilaterales Spiel	Aktive Teilnahme aller	Spielanweisung	Auflockerung	Mentale Beweglichkeit
Präsentation von Ergebnissen	Verschnittgruppen	Präsentation + Diskussion	Wechsel & Bewegung; Jeweils der „Experte“ referiert	Gruppenbildung	jeder muss Ergebnisse präsentieren	Weckruf aus der Passivität; Nicht-Abdriften in Langeweile
Vorbereitung des Rollenspiels „neuer Dienststellenleiter“		Nur in der Gruppe	Hand-outs, Gruppenarbeit	Themenvorgabe, Gruppenbildung	Keine Querabsprache, Ergebnis nicht optimal	Eingeschränkte Information kann zu Fehlinterpretationen und dadurch eingeschränkten Handlungsoptionen führen
Durchsprache der Gruppenbildung	Motivation für Gruppenwechsel	Offene Durchsprache	Moderation und Motivationshilfe zur Äußerung persönlicher Vorlieben	Moderation	Erkennen der verbalen und nonverbalen Prozesse in der Gruppe	Berücksichtigung von persönlichen Vorlieben ermöglicht bessere Einschätzung von Situationen Weg von rein inhaltl. Ebene
Besetzen von Medien	Medienhoheit	Körpersprache des Agierenden	-	-	Einsatz von Medien vermittelt Führung	Wer Herr der Kommunikation ist, ist Chef
Stummes Leiten einer blinden Schlange		Kommunikation durch Berührung	Spiel	Führer ist einzig Sehender	Schnelle Zielerreichung durch optimale Steuerung	Berücksichtigung des unterschiedlichen Infostandes. Maßnahmenumsetzung braucht Zeit.
Vorbereitung Rollenspiel Konflikte & Probleme	Jeder macht was Anderes, „Chaos“, Unterschiedl. Verständnis vom Anfang	Gemeinsames Vorstellung schaffen, Alternative Modelle kommunizieren, konvergenter Konsens	Kärtchen, Flipcharts, Mind-Map	Selbstorganisation: Zeitrahmen, Meilensteine, Inter-Gruppen-Kommunikation	Gemeinsames Verständnis der Rolle von Wohlgemut: Handlungsspielräume	Bewußtsein über unterschiedl. Vorgehensweisen, Akzeptanz abweichender Methoden

Ein weiteres Beispiel für das hier zu belegende Oszillieren zwischen Aneignung und

Ablehnung ist die bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern beobachtbare *Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Führungskraft*. Diese Frage ist für sie unmittelbar akut, weil sie sich in der Regel gerade an der Schwelle befinden, diese Rolle als „DienststellenleiterIn“ aktiv zu übernehmen. Sie kommen auf allen drei Ebenen beim MELP in Situationen, wo sich ihnen die Frage (zum Teil aufgrund erfahrener Enttäuschungen auch recht schmerzlich) stellt, ob sie diese Rolle annehmen oder ablehnen wollen und zwar wiederum bezogen auf den aktuellen Status und die möglichen Entwicklungen. Angesteuert ist eine Auseinandersetzung mit Rolle und Profil. Diese wird methodisch sehr unterschiedlich unterstützt, insbesondere durch den häufigen *Abgleich von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung per Feedback*. Gegen Ende des Seminars gibt es am Donnerstagabend ein abschließendes Feedback der TeilnehmerInnen untereinander in den Lernprojektgruppen, weil sich diese als stabilste Sozialstruktur im Setting dieses MELP-Seminars etabliert haben. Dort wurden die intensivsten Erfahrungen miteinander gemacht. Das Feedback wird durch Selbsteinschätzungsbögen methodisch unterstützt.

Ziel der Inangsetzung des Oszillierens bezüglich der Aneignung oder Ablehnung der eigenen Rolle ist es, zunächst Klarheit herzustellen über die grundsätzliche Entscheidung, Führungskraft zu werden (und zu bleiben), bzw. auch nicht. Dies wird häufig nochmals dadurch qualitativ angereichert, dass die Führungskräfte (die ja schon ein Auswahlverfahren durchlaufen haben) zum Teil noch vor der tatsächlichen Übernahme dieser formalen Rolle stehen oder zum Teil bereits über einige Monate Erfahrung in dieser Rolle verfügen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Entscheidung und Rollenausgestaltung wird angereichert durch die Erfahrungen von KollegInnen und Kollegen. Dieses Thema kommt häufig – und auffälligerweise - am Abend zum Thema „Stress“ (Mittwoch) sehr intensiv (unter dem Belastungsaspekt von Rollenkonflikten und Rollenstress) zum Vorschein. Ziel dieser Auseinandersetzung, die über die individuellen Lernprojektarbeiten auch über das Seminar hinaus bis zum Workshoptag abgesichert wird, ist es, den TeilnehmerInnen zu ermöglichen, für sich genügend Sicherheiten zu generieren, um in ihrer Rolle souverän und kompetent zu agieren – und sich selbst auch so erleben zu können. Nicht-Ziel ist es, diese Auseinandersetzung mit dem Abschluss des Lernprozesses abzuschließen. Darauf angelegt ist insbesondere die Erfahrung mit dem Modell der Führungsberatung beim Workshoptag einige Monate nach dem Seminar. Die Auseinandersetzung mit Aneignung und Ablehnung der eigenen Rolle soll *auf Dauer gestellt werden*.

Diese Auseinandersetzung wird für ein wichtiges Kennzeichen der Professionalität von Führungskräften gehalten (Geißler/v. Dawans 1990). Das Oszillieren soll an dieser Stelle also

nicht angehalten werden, sondern es soll *stabilisiert werden*. Es geht darum, das Oszillieren zwischen Aktualität und Potentialität der eigenen Rollengestaltung in seiner Produktivität und Notwendigkeit für professionelle Führungskräfte zu vermitteln – und dafür eine gute tragfähige Begleitstruktur (Führungsberatung) anzubieten.

Diese via der Form der Führungsberatung (3.4.4.) oder des Gruppencoaching (als Nachfolgestrukturen des MELP) auf Dauer gestellte Rollenreflexion ist insofern relevant für ein „lernendes System“, als dass damit eine Routine etabliert ist, die absichert, dass die Führungskräfte sich mit ihren personalen und kommunikationsbezogenen Anteilen an der Führungskultur selbst thematisieren können. Dadurch kann Zugewinn für das „Lernen“ des Systems insofern erwartet werden, als sich Personen mit zentralen Steuerungsfunktionen professionell weiterentwickeln und sich dies in angemessener gestalteten Führungskommunikationen niederschlägt. Zudem kann das „lernende System“ auch dadurch profitieren, dass „Führung“ mit Lernprozessen gekoppelt wird und dass sich Führungskräfte in ihrer Rolle über „Lernen“ definieren. Dies kann auf die Wertschätzung und die Förderung von Formen des Lernens in anderen personenbezogenen (Personalentwicklung), kommunikationsbezogenen (Teamentwicklung) oder organisationalen (Organisationsentwicklung) Kontexten zurückwirken. Letztlich stellt dies – über die intervenierten Personen - die Selbstversorgung des Systems mit der Perturbation von Personen in exponierten Rollen sicher. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung sowie deren Aktualität und Potentialität wirkt *gegen Verfestigung und Erstarrung*. Die Organisation kann insofern berechtigter weise damit rechnen, dass Führung *überraschend* bleibt und wirkt (vgl. Baecker 2003, S. 289).

- „Lernen oszilliert *zwischen Faktizität und Reflexivität*. Es braucht beides: die Aktion als beobachtbare, konstruierte Wirklichkeit und die dazu distanzierte sinnsuchende Reflexion.“ (2.1.3.)

Die Teilnehmenden erleben in diesem Seminarsetting den Wechsel von Aktion und Reflexion bezogen auf die Simulationen des Planspiels und bezogen auf das Geschehen in der Gruppe. Bezogen auf das MELP bedeutet dies, dass sich nach den Aktionsphasen der Erarbeitung von Lösungskonzepten und Handlungsstrategien und deren aktiver Erprobung in Rollenspielen jeweils Reflexionsphasen anschließen. Diese sind auf drei Ebenen strukturiert: es werden die Konzepte inhaltlich, die Interaktionsgestaltung sowie die je eigenen subjektiven Anteile am Geschehen ausgewertet. Die Reflexion schließt jeweils mit einer Ergebnis- und Transfersicherungsaufgabe ab. Das Element der Reflexion ist zudem nochmals strukturell und

methodisch stark in den Lernprojekten eingelagert, die sich ja reflexiv auf die Aktion des Seminargeschehens richten.

Ziel ist es, durch dieses methodische Setting, das sich an den Polen „Aktion“ und „Reflexion“ orientiert, Lernprozesse in Gang zu setzen, die anhand dieses Modells eine *Koppelung von Aktion und Reflexion im Führungshandeln* im Sinne von Donald A. Schöns „reflective Practitioners“ (1983, Altrichter 2000, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997) zugänglich machen. Das bedeutet insbesondere, die Möglichkeiten und Formen, insbesondere aber auch die Wertschöpfung der „Reflexion-in-der-Handlung“ bzw. der „Reflexion-über-die-Handlung“ zu vermitteln. Dadurch können auch Kompetenzen zur Ausgestaltung des - anderen Ortes (3.2.2.) als zweite Interventionsqualität von Führung dargestellten - *reflektierenden (metakommunikativen) Handeln* (s.o.) entwickelt werden. Dies geschieht durch unterschiedliche Strukturen und Formen für die Reflexionsprozesse, z.B. durch Impulsfragen, Feedback, Prozessanalyse usw. Diese Zielerreichung wird dadurch unterstützt, dass der Wechsel von Aktion und Reflexion durch die LeiterInnen auch auf das Hier-und-Jetzt-Geschehen bezogen wird. Dies geschieht durch Thematisieren der Situation, durch Herausgehen aus der Simulationssituation des Planspiels, durch Prozessanalysen, Blitzlichter usw.

Es werden also im methodischen Setting und darüber hinaus auch im Leitungsverhalten der SeminarleiterInnen *Modelle* angeboten, die von den Teilnehmenden auf die Gestaltung ihres eigenen Führungsverhaltens zwischen Aktion und Reflexion transferiert werden können. Unterstützend wirkt dabei auch, dass die Veränderungspotenziale der Reflexion für die Aktion unmittelbar miterfahren (und mitgestaltet) werden können. Wenn beispielsweise eine Prozessreflexion über die Konfliktvermeidung in der Gruppe zu unmittelbaren Veränderungen der folgenden Aktionen im Konfliktverhalten führt, macht das für alle, die dies – häufig: am eigenen Leibe - miterleben, nachhaltige Erfahrungen zugänglich. Das führt häufig bereits während des Seminars zu beobachtbaren Ergebnissen bei den TeilnehmerInnen, sichtbar an reflexiven Selbstbeobachtungen und Selbstthematisierungen, an Anfragen nach Feedback, an Einfordern von Reflexionsunterstützung durch die Seminarleitung. Es wird auch dadurch deutlich, dass Reflexionsmethoden als Interventionen zur Unterstützung der Aktion eingesetzt werden. So berichten viele TeilnehmerInnen beim Follow-Up-Workshop-Tag davon, dass sie in ihren Führungskontexten mit Blitzlichtern zur subjektiven Befindlichkeit bzw. zur Einschätzung der Teamsituation arbeiten, dass sie gemeinsam schwierige Situationen im Team auf allen drei Ebenen reflektieren, dass sie sich selbst Reflexionsunterstützung durch KollegInnen oder Coaches holen. Dies sind Indizien dafür, dass es gelungen ist, das

Oszillieren zwischen Aktion und Reflexion zu entdecken.

Damit kann via der intervenierten Führungskräfte und deren nunmehr aktualisierbares, auch reflexiv auszurichtendes Führungshandeln ein Beitrag zur Etablierung von Reflexivität in einem „lernenden System“ geleistet werden. Erst dadurch wäre auch das eingelöst, was oben mit Dirk Baecker (2003, S. 287) dadurch beschrieben wurde, dass durch Führung die Organisation *zur Kommunikation nach innen* befähigt wird.

- „Lernen oszilliert zwischen *Nähe und Distanz*. Beides wird benötigt, um neuen Sinn zugänglich zu machen.“ (2.1.3.)

Dieser Satz soll *in zwei Perspektiven* an diesem MELP-Setting verdeutlicht werden.

Zum einen ermöglicht das didaktische Setting hier „Nähe“ im Sinne der Anschlussfähigkeit an die Wissens- und Sinnbestände der TeilnehmerInnen. Sie erkennen die eigenen Erfahrungen mit Führung in den situativen Konstruktionen und den Anschlusskommunikationen, die diese in der Aktion erfordern, wieder. Ja, natürlich habe er sich ähnlich gefühlt am ersten Tag in der neuen Dienststelle, sehr verunsichert und leicht überfordert, ja, solche Mitarbeiter, wie die dargestellten gebe es auch in ihrer Dienststelle, den konkurrierenden Jungdynamiker und den Leistungsverweigerer kenne sie schon auch ganz gut, usw.

Durch solche Konstruktionen, die nahe an den Erfahrungsressourcen der TeilnehmerInnen und zugleich nahe an den organisationalen Besonderheiten angesiedelt sind, werden – übrigens nicht nur im Seminar, sondern auch „am Rande“ – Anschlusskommunikationen möglich, die zur Auseinandersetzung – d.h. zum Beispiel zum Vergleich beider Erfahrungen bzw. zur Überprüfung der eigenen „realen“ Wahrnehmungen anhand der MELP-Erfahrung – führen.

Die Aktualisierung der eigenen Realitätskonstruktion wird anhand der *Nähe zur simulierten Realitätskonstruktion* möglich. Dies ist der erste Schritt zur angestrebten Überprüfung und ggf. Erweiterung bzw. Veränderung. Mit diesen beiden Referenzen wird gehandelt. Einerseits mit Bezug auf eigenes Wissen über „gute“ Führung bzw. das, was diesbezüglich „sinn-voll“ erscheint und andererseits mit Bezug auf das, was die konkrete Situation in diesem Planspiel erfordert. Dies führt zur Erprobung bewährten Verhaltens in anderen situativen Kontexten bzw. auch zur Erprobung neuer oder veränderter Verhaltensweisen. Es wird ermöglicht durch die Nähe der Situationen. Das Vertrauen reizt zur Annahme der Planspielsituation und ermutigt zur Aktion. Zum Lernen braucht es dann aber das Heraustreten aus der Situation, d.h.: die Distanz, um über Reflexion zu neuen, vielleicht bisher unentdeckten Deutungen

kommen zu können. Diese Distanz bezieht sich in diesem Setting nicht nur auf die Inhaltsebene, sondern auch auf andere Systemebenen, also bezüglich der Sozialdimension und der Interaktion auf die Distanz zur Beziehungsebene und bezogen auf die Anteile der personalen Systeme auf die Subjektebene (s.o.). Angesteuert ist diese Distanzierung durch inhaltliche Auswertungen, durch Prozessanalysen und –reflexionen und durch Feedbackformen. Damit kann das intervenierte System, hier also die Gruppe bzw. die beteiligten Einzelpersonen, durch äußere Distanzierungen auch zu *inneren Distanzierungen zu sich selbst* kommen. Das bedeutet Infragestellungen und Irritationen z.B. bezogen auf das eigene Problemlöseverhalten. Der Prozess des Lernens oszilliert hier zwischen dem vertrauensvollen, nahen Erlebten und Erprobten und der eben dies in Frage stellenden distanzierten Reflexion. Beides hat jetzt Prüfcharakter für das jeweils andere. Es erfolgt eine Überprüfung der *Passung* von Aktion und derjenigen Sinngehalte, die die Reflexion aufzeigt. Konkret: in der Konfliktsequenz des Spiels wurde die Erfahrung mit dem Scheitern einer klar strukturierten inhaltlichen Steuerung einer Teamsitzung angesichts eskalierender Beziehungsprobleme und eines schwierigen persönlichen Problems eines Mitarbeiters gemacht. Der (Umkipp-) Effekt war letztlich die Steigerung des Konfliktpotenzials, die Erhöhung der Unzufriedenheit im Team, keine tragfähige inhaltliche Lösung und sogar ein Überschwappen des „inszenierten“ Konfliktes in das „Hier-und-Jetzt“. Die Reflexion mit der Erprobung anderer Interventionen mittels Formen szenischer Auswertung und zudem mit starken Rückmeldeanteilen an die Rollen und an die Personen in den Rollen eröffnete u.a. folgende Deutungsperspektiven:

- der Konflikt kann nur auf der Ebene bearbeitet werden, wo er tatsächlich ist bzw. seinen Ursprung hat,
- ein Wechsel der Ebene (z.B. auf die Inhaltsebene) verschärft das Problem (z.B. auf der Beziehungs- oder Subjektebene),
- Zeitdruck ist hinderlich zur Konfliktbearbeitung,
- das Spiel wurde genutzt, um Beziehungsprobleme (Rivalität), die tatsächlich in der Gruppe vorhanden waren, quasi im „geschützten Raum“ auszuagieren (und damit den Erfolg der Konfliktbearbeitung durch die Führungskraft im Spiel zu verhindern).

Es zeigen sich einerseits also vertraute Konfliktbearbeitungsmuster, die hier wieder – und wieder: erfolglos – reproduziert wurden, andererseits aber auch neue Deutungsperspektiven, die die etablierten Muster ebenso wie einen hohen Anteil der (inhaltlich justierten) Organisationskultur in Frage stellen. Dadurch entstehen sehr individuelle Prozesse zwischen Aneignung und Ablehnung (s.o.). Sie kommen nur in Gang durch die gute Verankerung von

Nähe und Distanz im Konzept und in den Interventionen der LeiterInnen (s.u.). Dieser Lernvorgang ist häufig sehr spannungsgeladen, weil das eine für das andere jeweils eine Zumutung bzw. eine „Gefahr“ darstellt.

Und innerhalb dieses Oszillierens – also des sich mal auf die eine, mal auf die andere Seite Schlagens – bewegen sich die Prüfoperationen der TeilnehmerInnen. Das ist anstrengend, weil es notwendigerweise emotional schwierige Ablösungsprozesse beinhaltet – und deshalb braucht es einerseits Zeit und andererseits Unterstützung. Diese angemessen zu arrangieren, ist eine Leitungsaufgabe – und das führt uns zu einer *zweiten* Illustrierung für das Oszillieren zwischen Nähe und Distanz.

Sie betrifft das Verhalten der LeiterInnen. Diese positionieren sich grundsätzlich in nahen, authentischen und wertschätzenden Beziehungen zu den TeilnehmerInnen und definieren ihre Rolle als BegleiterInnen. Sie intervenieren Beraterisch und regen zur Selbststeuerung und Selbstorganisation an, ohne sich zu verweigern (wie dies gruppenspezifische Interventionisten gelegentlich – aus guten Gründen – tun), stellen sich als Ressource für den Lernweg der TeilnehmerInnen zur Verfügung. Das ermöglicht Vertrauen, reduziert Unsicherheiten und Ängste und fördert die Offenheit auch innerhalb der Gruppe. Realistischerweise gibt es aber auch Distanz zwischen LeiterInnen und TeilnehmerInnen. Diese ist sachlich über Kompetenz und sozial über die herausgehobene Rolle der Leitung begründet. Diese Distanz wird über die Rollenerwartungen der TeilnehmerInnen stabilisiert. Dies bleibt auch so in nahen Beziehungen und wird hier auch keinesfalls verschleiert oder verschwiegen – dies wäre im Hinblick auf die Folgen erhöhter Abhängigkeitsgefahren und dem Rückfall in z.B. elterliche Abhängigkeitsstrukturen unprofessionell. Die erwünschte (und beobachtbare) Wahrnehmung bei den TeilnehmerInnen ist die wachsender vertrauter, naher und enger Beziehungen, die häufig bis lange nach dem Seminar erhalten bleiben und andererseits eine realistisch distanzierte Positionierung zu den LeiterInnen.

Die Ausgestaltung dieser Positionierung im Seminar zwischen Nähe und Distanz ist dabei anstrengend, weil jeweils neu gruppen- und personenspezifisch zu gestalten.<sup>218</sup> Es strengt die LeiterInnen auch deshalb an, weil sie selbst einmal auf Nähe hin intervenierend, ein andermal distanzierend agierend, zwischen Nähe und Distanz oszillieren und dabei gelegentlich auch vage und unklar wahrgenommen werden. Die Positionierung ist anfangs deshalb auch

---

<sup>218</sup> Diese Ausgestaltung obliegt der professionellen Kompetenz der LeiterInnen, die auch die Kenntnis der eigenen *Persönlichkeitsstruktur und deren Auswirkung auf die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Gruppenphasen* umfassen sollte. Vgl. zu diesem Zusammenhang den differenzierten Einblick von Eike Rubner (Rubner 2001).

verbunden mit Verunsicherungen über die Leitung und deren Ausgestaltung von Rolle und Funktion. Dies führt in der Regel aber zu dem (erwünschten) Effekt, dass die TeilnehmerInnen beginnen, sich mit der Leitung und deren Rolle auseinander zu setzen. Das ist die Lernchance, Führung – hier als Gruppenleitung präsent – im Hier-und-Jetzt-Geschehen zu reflektieren. Es wird ausagiert über Anfragen, gelegentlich auch über Infragestellung und Abgrenzung, manchmal auch über Ablehnung. Im Gegensatz zu klar markierten Distanz vieler gruppenspezifisch orientierter LeiterInnen, wo die Position und damit die Abgrenzung bald klar ist, wird hier der *Auseinandersetzungsprozess länger aufrecht erhalten*. Das ermöglicht Lernchancen aus dem aktuellen Prozess für den Lerngegenstand „Führung“. Führung ist das Beobachtungsthema derer, die etwas über Führung lernen wollen bzw. sollen. Es wird an dieser Stelle von den LeiterInnen dadurch bedient, dass sie ein vorschnelles Urteil verhindern und die Frage – aktualisiert im Beobachtungsthema der TeilnehmerInnen – „Wie wird denn hier geführt?“ aktuell halten.

Verhindert werden durch diese oszillierende Form der Leitung Lernblockaden, die durch die Inszenierung „kumpelhafter Gleichheit“ bzw. durch die Inszenierung unrealistischer Distanz entstehen (beides sind häufig Entlastungsmechanismen der LeiterInnen selbst). Ersteres verschleiert reale Abhängigkeiten und vermittelt auch im Hinblick auf die Führungsrealitäten in der Organisation die Illusion möglicher differenzauflösender Rollengestaltung. Die zweite Variante führt leicht zur Überhöhung und zur Mythologisierung der Leitung bzw. von Führung. Ist das Erste nur – gelinde gesagt – unprofessionell, so ist das zweite gefährlich. Denn damit wird die hohe Abhängigkeitserfahrung, die die TeilnehmerInnen (übrigens häufig: als Phantasien) mitbringen, stabilisiert. Und dies ist bei der Ausrichtung einer Organisation im Hinblick auf projektförmige Organisation der Arbeit und auch im Hinblick auf eine „lernende Organisation“ (2.3.) beispielsweise durch institutionalisierte Formen des Feedbacks, z.B. in Führungsgesprächen, kontraindiziert, wenn nicht gar: gefährlich. Es verhärtet die Distanz, die traditionell über Hierarchien konserviert wurde, und die in vielen Organisationen langsam beginnt sich aufzulösen. Oder es führt zur Regression zurück in alte Abhängigkeitswahrnehmungen.

Das in diesem MELP-Seminar realisierte Leitungsmodell, das balancierend zwischen Nähe und Distanz positioniert ist, ermöglicht hingegen die Aufrechterhaltung der Frage, und insbesondere die - für Führungskräfte wichtige - Aufrechterhaltung der *Zweifel*, wie denn eine „gute Führung“ aussehen kann. Dies geschieht auf der Basis selektiv authentischer

---

Interventionen – und insbesondere mit hoher Wertschätzung gegenüber den TeilnehmerInnen des Lernprozesses.

Das hier angesteuerte Oszillieren zwischen Nähe und Distanz fördert die differenzierte Wahrnehmung von Situationen und dem Handeln in Situationen. Die Leitung ist mit einer zwischen Nähe und Distanz balancierenden Interventionshaltung der „klärenden Vagheit“ bemüht, dieses Oszillieren aufrecht zu erhalten und *nicht*: es zu stoppen. Die Umsetzung ähnlich konfigurierter Führungsmodelle durch die teilnehmenden Führungskräfte in der Organisation kann dort zu ähnlichen Prozessen anregen, die ein „lernendes System“ insofern unterstützen, als dass sie Befragungs- und Auseinandersetzungsanlässe aufrechterhalten.

➤ „Lernen oszilliert insofern immer *zwischen Stabilität und Irritation*.“ (2.1.3.)

Lernen braucht einen *Irritationsimpuls*, damit sich die intervenierten Systeme von bestehenden, erprobten und meist stark verankerten Verhaltensweisen ablösen können. Andererseits braucht dieser notwendige Ablösungsprozess eine *Basissicherheit*, um sich ihm „kalkulierbar“ aussetzen zu können. Die Stabilität, die das Infragestellen, Reflektieren und Verändern existierender Verhaltens- und Handlungsmuster zulässt, wird in diesem Setting durch die unterstützend angelegten Bedingungen des Lernens abgesichert. Dazu gehören neben angenehmen räumlichen Bedingungen einer Bildungshausatmosphäre auch die Zeitstrukturen. Trotz der großen zeitlichen Belastung gibt es in der langen Mittagspause (12.30 – 15.00 Uhr) abgesicherte Eigenzeitmöglichkeiten.

Ein weiterer Faktor, der Stabilität unterstützt, ist die jederzeitige Transparenz über die Struktur und die Arbeitsweise, die nicht nur formal vermittelt wird, sondern von den LeiterInnen auch insofern unterstützt wird, als sie ihr Leiterhandeln transparent machen bzw. auch mit der Lerngruppe abklären. Dies beginnt mit einem Minikontrakt am Sonntagabend und wird „unterwegs“ kontinuierlich weiterverfolgt. Die dadurch entstehende nahe und vertrauensvolle Beziehungsqualität (s.o.) zwischen LeiterInnen und TeilnehmerInnen und auch innerhalb der Gruppe ist das zentrale Element, das die nötige Sicherheit vermittelt, um auch mit den Zumutungen der Irritation arbeiten zu können und sie nicht im Widerstand abwehren zu müssen. Deren Entstehung wird unterstützt durch viele Interventionen, die die TeilnehmerInnen untereinander in nahen Kontakt bringt, z.B. durch wechselnde Interaktionsstrukturen, und die zugleich deren Besonderheiten, Bedürfnisse und Anliegen deutlich machen. Dies geschieht in einer wertschätzenden und unterstützenden Art, insbesondere auch im Umgang mit Differenzen und Schwierigkeiten.

Die Leitung interveniert im Hinblick auf die Entwicklung von Offenheit und Vertrauen. Dies

wird als Voraussetzung dafür angesehen, Irritationen wirkungsvoll so platzieren zu können, dass ihre störende Wirkung einerseits und ihre Anschlussfähigkeit andererseits wahrscheinlicher werden. Auf dieser stabilen Basis, die ja auch Rückzugsmöglichkeiten angesichts nicht verarbeitbarer Irritationen bereithält, kann die Dosis der Irritation auch erhöht werden, z.B. durch konfrontierende Interventionen.<sup>219</sup>

Lernen im MELP ist „Paradoxillieren“ und entspricht damit der Komplexität, Vernetztheit und den Kontingenzen seiner „Umwelten“, nämlich potentieller Handlungssituationen (hier: von Führungskräften) in betrieblichen Systemen – aber in einem anschlussfähigen Setting für die beteiligten Personen und quasi: ohne die Schrecken der möglichen „Realitäten“. Nicht jedoch: ohne deren Paradoxa und Dilemmata. Dieses Lernen ist nicht „straight“, sondern es ist umtriebiger und umwegiger, „vertrackt“ wie die Beziehungen es auch sind (Martin/Drees 1999), hin- und hergerissen und hin- und her-reisend und -reißend, oszillierend eben. Es kommt den für unsere Kommunikationen so typischen Paradoxien und Dilemmata nicht aus, aber es verleugnet sie eben auch nicht, sondern versucht sie – lernend – zu gestalten, und diesen Gestaltungsprozess – im Doppeldecker – wiederum zum Lerngegenstand zu machen. Nicht trivial. Paradoxillierend.

Bleibt bei soviel Paradoxillieren noch die Frage nach dem Beitrag für die in diesem Text angesteuerte Idee „lernender Systeme“. Das bis hierher Geschriebene kurz zusammenfassend lässt sich sagen: Das *Nachvollziehen der Komplexität* des Betriebs-Systems in den konstruierten und entstehenden „Realitäten“ im Planspiel lässt Rückkoppelungsaspekte des Gelernten in das System wahrscheinlicher werden, weil der Transfer wegen der *strukturellen Nähe von „Realität“ und „fiktiver Realität“* begünstigt ist. Ein weiteres: MELP steuert gezielt mehrere Ebenen an: Person, Beziehungen, Organisation – und deren Beziehungen zueinander. Abstrahiert heißt dies: es werden Elemente des Systems und deren Beziehungen (lernend) interveniert. Die Richtung der Weiterentwicklung des „lernenden Systems“ wird bei gelingenden Rückkoppelungs- und Transferprozessen via personaler Kompetenzen der Führungskräfte und den Veränderungen aus den Lernprojekten bezogen auf soziale Kommunikationssysteme und das organisationale System beeinflusst.

---

<sup>219</sup> Vgl. zu diesem Aspekt der Ermöglichungsfunktion von Beziehungsgestaltung zwischen LeiterInnen und Lernenden auch die Ausführungen über Provokationen im Kapitel „Irritationslernen“ (3.7.2.)



### 3.3. Theater bei laufendem Betrieb: Themenorientierte Improvisation (TOI)<sup>220</sup>

#### Struktur

- 3.3.1. Blick ins Programmheft: Themenorientierte Improvisation
- 3.3.2. Rundgang hinter den Kulissen: theatertheoretische und erwachsenenpädagogische Spurensuche
- 3.3.3. Blick ins Methodenrepertoire der TOI
- 3.3.4. Vorhang auf: „Almhütte oder Raumschiff“ - ein Fallbeispiel für themenorientierte Improvisation
- 3.3.5. Reflexionen zum Fallbeispiel: Was konnte „das System“ lernen?
- 3.3.6. Theater-Kritik: mögliche Probleme der TOI

„Es sollte endlich Klarheit darüber bestehen, dass es uns nicht zukommt,  
Wirklichkeit zu liefern, sondern Anspielungen auf ein Denkbare zu erfinden,  
das nicht dargestellt werden kann.“  
(Lyotard 1988, S. 203)

In diesem Beispiel wird die von mir mit einigen KollegInnen entwickelten Methode der *Themenorientierten Improvisation* (TOI) als eine Konkretisierung der Formen des Lernens „bei laufendem Betrieb“ unter Modernisierungsbedingungen vorgestellt. Dies Beispiel zeigt, dass es bei allen beobachtbaren Entgrenzungen der Systeme und Umwelten von Lernprozessen in betrieblichen Interaktions-, Sozial- und Organisationssystemen gelingen kann, solche Lern-Formen zu entwickeln und zu etablieren, die einerseits die Entgrenzungen mit vollziehen und sie damit „begreifbar“ machen, und die andererseits keine pädagogischen Begründungsdefizite aufweisen. TOI, TOI, TOI!

---

<sup>220</sup> Hier wurden folgende Textgrundlagen weiterbearbeitet: Orthey/Tilemann/Ritscher/Wehner (2000) und Berg/Flume/Orthey, F. M./Ritscher/Tilemann/Wehner (2002). Diese Texte wurden im Schreibkollektiv entwickelt. Ich habe für die hier im Hinblick auf „lernende Systeme“ reflektierte Textvariante von mir verfasste sowie auch gemeinschaftlich geschriebene Textteile eingebunden und weiterentwickelt. Im Rahmen dieser Schreibprojekte wurde die Form der „TOI“ von den AutorInnen – Schauspieler der Gruppe vitaminT (Berg, Flume, Ritscher, Wehner) und WeiterbildnerInnen (Tilemann, Orthey) – gemeinsam entwickelt und erprobt. Es handelte sich um ein Projekt im Rahmen der Beschäftigung mit Formen des Lernens für „lernende Systeme“.

Die TOI ist im hier zugrundegelegten Arbeitsmodell für ein „lernendes System“ konzeptionell auf der Mesoebene angesiedelt und bezieht sich vorwiegend auf Kommunikationssysteme im Betrieb.

Die Methode der Themenorientierten Improvisation ist dabei für „lernende Systeme“ insofern interessant, als sie Möglichkeiten verfügbar macht, mit ihren Selbst- und Fremdbildern, mit ihren Wirklichkeitskonstruktionen, Potenzialitäten und Kontingenzen zu „spielen“ und damit dem System „virtuell“ *Möglichkeiten der Selbstbeschreibung für die Reflexion zugänglich zu machen.*

Diese *Ausgangsthese* wird im folgenden in mehreren Schritten begründet. Zunächst wird in einem „Blick ins Programmheft“ die *Themenorientierte Improvisation als Methode* entwickelt (3.3.1.). Es folgen in einem „Rundgang hinter den Kulissen“ *theatertheoretische und erwachsenenpädagogische Spuren*, die Begründungsfunktion haben (3.3.2.). Anschließend werden einige typische *TOI-Methoden* vorgestellt (3.3.3.), um ein Bild der Arbeitsweise zu vermitteln. Dann wird ein *Fallbeispiel für eine TOI* – „Almhütte oder Raumschiff“ – beschrieben, um einen Einblick zu ermöglichen, was konkret bei einer TOI geschieht (3.3.4.). Dies Material ist dann die Basis für die nachfolgenden *Reflexionen*, die den Fokus dieser Arbeit aufnehmen: *Was konnte „das System“ lernen?* (3.3.5.) Abschließend gibt's – wie im richtigen Theater - „Theater-Kritik“, um auf mögliche Probleme der TOI aufmerksam zu machen (3.3.6.).

#### **Warum ausgerechnet Theaterarbeit?**

„Theater ist ein kraftvolles Instrument. Wie wenige Methoden wirkt es:

- Kontakt stiftend, kommunikativ und integrierend,
- anregend und motivierend,
- Horizont erweiternd, Experimentierlust und Kreativität fördernd,
- ansprechend und sinnlich: es fordert den ganzen Menschen mit all seinen Sinnen.

Darüber hinaus verfügen Theaterelemente über die zusätzlichen Qualitäten ...

- des unmittelbaren Erlebens und der Beteiligung von Emotionen.
- der Beschleunigung: Das wirklich wichtige Thema liegt schneller auf dem Tisch und kann bearbeitet werden.
- des Entdeckens neuer Lösungen, Möglichkeiten, Fähigkeiten und Talente: Menschen „erkennen“ und wachsen über sich selbst hinaus.“

(Funcke/Havermann-Feye 2004. S. 9)

### 3.3.1. Blick ins Programmheft: Themenorientierte Improvisation

Der Diskussions- und Anwendungskontext der folgenden exemplarischen Erörterungen der Form „TOI“ (Themenorientierte Improvisation) ist von zwei Seiten markiert. Einerseits ist es die Suche nach immer neueren, originelleren und raffinierteren Methoden, Lern- und Veränderungszugänge zu schaffen<sup>221</sup> – und hier insbesondere der *Trend zu Großgruppenmethoden* (vgl. den Überblick bei Holman/Devane 2002). Der Charme, den die OST (Open Space Technology), FS (Future Search, deutsch auch: Zukunftskonferenz), AI (Appreciative Inquiry) und andere Methoden dabei versprühen, ist folgender: „Sie versprechen schnellen Wandel in Organisationen und nutzen dabei systematisch Großgruppensettings.“ (Holman/Devane 2002, S. 7) Solche Methoden sind dadurch ausgezeichnet, dass sie in meist einfach strukturierten Designs, personale, interaktionsbezogene und thematische Freiräume arrangieren und dabei die Vielfalt der Organisation durch die Großgruppe in die Veranstaltung importieren. Dem wird Transferoptimierung und Veränderungskraft zugeschrieben - systemtheoretisch betrachtet, nicht ganz zu Unrecht, denn es werden *wesentliche Elemente, Ereignisse und Relationen im System im Interventionsdesign reproduziert*. Aus diesem Grunde sind Großgruppenverfahren auch für eine Idee und Konzepte „lernender Systeme“ relevant und interessant.

In diesem (Großgruppen-) Zusammenhang wird die zweite Seite des Diskussions- und Anwendungskontextes durch einen Trend markiert, der sich mit *Theaterformen* an große Gruppen wendet. Gemeinhin wird dies als „Unternehmenstheater“ bezeichnet. Dies Unternehmenstheater hat bei dem ganzen Theater, das derzeit in den Unternehmen zu beobachten ist, Konjunktur. (vgl. Berg/Flume/Orthey, F. M./Ritscher/Tilemann/Wehner 2002, Flume/Hirschfeld/Hoffmann 2001, Schreyögg/Dabitz 1999)

Offenbar – so könnte man mutmaßen - gefällt es den Unternehmern besser, das Theater auf der Bühne inszenieren zu lassen (und damit zu kontrollieren), als zum unfreiwilligen Mitspieler in einem alltäglichen (häufig schlechten) Laienstück zu werden. Bei der Form jenes „Unternehmenstheaters“, das Szenen aus der Kultur des Unternehmens in eine rein darbietende Theaterform bringt, werden die methodischen Möglichkeiten moderner Theaterarbeit jedoch nur wenig ausgeschöpft. Daher wurde im Hinblick auf die *Gestaltung von teilnehmer- und erfahrungsorientierten Lehr-/Lernprozessen* die Form der „Themenorientierten Improvisation“ (TOI) entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt (Berg/Flume/Orthey, F. M./Ritscher/Tilemann/Wehner 2002).

---

<sup>221</sup> Vgl. dazu die folgende „dritte Ausschweifung“: „Lernen immer ein Erlebnis?“

Themenorientierte Improvisation (TOI) ist eine *szenische Arbeits- und Lernform*, die als methodisch-didaktisches Gestaltungselement für Lehr-/Lernprozesse neu ist. Diese Art szenischen Arbeitens stellt eine *fundierte Ergänzung traditioneller seminaristischer Lernformen* mit vielen Interventionsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lernkontexten sowohl für Großgruppenveranstaltungen, den Trainingsbereich als auch für den Teamentwicklungsbereich bereit.

TOI wird als methodische Form dann voll ausgeschöpft, wenn sie didaktisch in ein übergeordnetes Lernkonzept integriert ist. Und für diese Integration z.B. in Organisationsentwicklungsprozesse, die Führungskräfteentwicklung, in betriebliche Veränderungsprojekte oder Teamentwicklungsprozesse hat die Themenorientierte Improvisation einiges zu bieten: Darstellungs- und Erlebnispotentiale, Perspektivenveränderung, Kreativitätsförderung, Aktivierung, Koppelung verschiedener Lernebenen, Erweiterung von Reflexionshorizonten, Entdecken und Identifizieren von verdeckten oder neuen Themen usw..

Diese Potentiale werden in einer *interaktiv angelegten Form* erschlossen, die ein Thema, ein Problem oder eine Vision sichtbar, erlebbar und vor allem *mitgestaltbar* macht. Zugleich bietet diese theatrale Form den einzelnen TeilnehmerInnen sowohl die (*passive*) *Zuschauoption* (Wahrnehmen, Erleben, Reflektieren) als auch das (*aktive*) *Experimentieren* im Spielfeld Bühne (Wahrnehmen, Erleben, Gestalten). Ein aktives Mitwirken von TeilnehmerInnen in den szenischen Improvisationen ist also möglich, aber nicht unbedingt notwendig. Dies wird kontextabhängig entschieden bzw. ergibt sich situativ aus der Interaktion zwischen den Schauspielern und dem Publikum.

Themenorientierte Improvisation ist damit eine *darstellende methodische Form zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen*, die TeilnehmerInnen und ihre systemischen, situativen, kommunikationsbezogenen und thematischen Kontexte passiv oder aktiv integriert, um deren Lernmöglichkeiten im Hinblick auf ein bestimmtes Thema anzuregen und zu verbessern.

Dabei ist es grundsätzlich die Funktion der themenorientierten Improvisation, eine *neue Sicht für eine Situation oder ein Thema* zu ermöglichen. Themenorientierte Improvisation ist also auf *Perspektivenveränderung*, d.h. in der Regel auf *Perspektivenerweiterung*, aber auch ggf. auf *Perspektivenfokussierung* angelegt. Im Lehr-/Lernprozess kann dies jeweils unterschiedlich begründet sein. Es kann darum gehen, ein Thema zu *visualisieren*, es (z.B. pointiert und zugespitzt) so darzustellen, dass *reflexive Kommunikationen und weiterführende Lernprozesse anschlussfähig* sind. Es kann auch darum gehen, *Themen in unterschiedlichen szenischen Interpretationen zu erweitern*. Oder es kann darum gehen, ein *extremes Thema* (z.B. Suchtprobleme, Mobbing usw.) in einer bestimmten (als *entlastend* assoziierten) Form

(Theater!) so darzustellen, dass es im System anschließend kommunikativ angegangen und bearbeitet werden kann. So entsteht der scheinbar paradoxe Effekt, dass die TeilnehmerInnen durch die distanzierte Beobachtungs- und Instruktions-Position eine *Distanzreduzierung* zum Thema hin erfahren: Das Thema kommt auf die Bühne. Themenorientierte Improvisation bietet diese Bühne, um Themen aufzudecken, die dann allerdings noch von der Bühne auf den Tisch (oder heute meist: in den Stuhlkreis) zu transportieren sind.

Weiterhin können mittels der themenorientierten Improvisation bestimmte Schilderungen oder Arbeitsergebnisse der Gruppe *zusammenfassend interpretiert werden*. Die TOI kann damit *unterschiedliche Handlungsoptionen* und vor allem auch: *ihre Folgen* im unmittelbaren Vergleich darstellen und sie kann damit zur *Experimentierbühne*, zum *Theaterlabor* werden und ermöglicht dann „Handeln auf Probe“, mit sehr realistischem öffentlichen Charakter.

Wie auch immer die themenorientierte Improvisation eingesetzt wird, grundsätzlich gilt, dass sie etwas sichtbar macht, das ohne themenorientierte Improvisation nicht sichtbar geworden wäre. Und dies muss dann reflexiv und transferorientiert weiterbearbeitet werden. Es gibt also themenorientierte Improvisation nicht netto als „Nur-Theater“, sondern nur im „Theater-Abonnement“ *zusammen mit gesteuerten Reflexionselementen*. Das heißt, dass die themenorientierte Improvisation erst dann ausgeschöpft wird, wenn es gelingt, aus Erlebnissen *Erfahrungen* zu generieren. Denn Erlebnisse werden nicht automatisch verhaltensrelevant. Erfahrungen dagegen führen zur Veränderungen der Sinn- und Handlungsoptionen der Lernenden. Die Bühnenerlebnisse müssen also zunächst in die Erfahrungskontexte der TeilnehmerInnen hineinkonstruiert und integriert werden und anschließend so reflektiert werden, dass daraus transferfähige Folgerungen für Denken und Handeln entstehen können.

Konkret kann ein TOI-Setting in folgenden Schritten erfahrungs- und transferorientiert konzipiert werden:

- Visualisierung des Themas durch TOI
- Generierung von Themen für die folgenden Workshops
- Aufarbeiten der Themen in Workshops
- (Lösungsorientierte) Drehbucharbeit in den Workshops
- Visualisierung der Drehbücher durch TOI
- Transfer-Workshops: konkrete Projektplanungen
- TOI als Visionstheater anhand der Projektplanungen (anschließende Nacharbeitsphase)
- Meta-Reflexion: Spiegel-Theater des TOI-Settings
- Projekttransfer-Follow-Up-Tag (Vernetzung)

**Variante aus der Praxis: TOI als programmbegleitendes Element (z.B. für ein Führungskräftecurriculum)**

Es wird eine fiktive Führungskraft etabliert (wir nennen ihn z.B. Dr. D. Bahnke), die regelmäßig in kurzen TOI-Sequenzen programmbegleitend aktiviert und aktiv wird. Diese Führungskraft Dr. D. Bahnke agiert als „Stellvertreter“, um Themen aus dem jeweiligen Seminarkontext zu erweitern, zuzuspitzen, zu vertiefen. Die TeilnehmerInnen briefen dazu Dr. Bahnke vor seinem „Auftritt“ zu den jeweiligen Umsetzungsproblemen der Seminarthemen im Alltag. Der Schauspieler in der Rolle von Dr. Bahnke visualisiert diese realen Probleme szenisch. Die TeilnehmerInnen agieren als Berater, Begleiter, Coach für Dr. Bahnke in seinem Entwicklungsprozess (Ressourcen der TeilnehmerInnen und der Gruppe werden genutzt und gefördert). Dr. Bahnke kann zudem als fiktiver „Kollege“ der TeilnehmerInnen genutzt werden. Er meldet sich per mail bei den TeilnehmerInnen und kann auch von diesen angesprochen werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, für welche *Anwendungskontexte* in Lehr-/Lernprozessen sich die TOI eignet.

Themenorientierte Improvisation eignet sich vor allem zur *Visualisierung und Reflexion* und zur *erfahrungs- und lösungsorientierten Bearbeitung sozialer, d.h. gruppen-interner, organisationaler oder gesellschaftlicher (Konflikt-)Themen*. Dabei kann es sich sowohl um eine erste Annäherung an das Thema als auch um die Bearbeitung einer bereits konkreten Fragestellung handeln. Beispiele: TOI zum Thema „Rechtsextremismus“ in einer öffentlichen Institution, TOI zum Thema „Mobbing“, TOI zum Thema „Rationalisierungsfolgen“ („... und wer soll die ganze Arbeit machen?“).

Auch für *Innovationszirkel*, die sich beispielsweise mit der Weiterentwicklung von Produkten oder Dienstleistungen aus Kundensicht beschäftigen, ist die TOI ein bereicherndes Instrument, das eine phantasievolle und assoziationsfördernde Bearbeitung ermöglicht.

Die TOI eignet sich des weiteren für *Verhaltensstudien* z.B. im Kontext von Verhaltens-, Kommunikations- oder Teamtrainings.

All diesen Anwendungsmöglichkeiten ist gemeinsam, dass sich etwas verändert hat oder verändern kann/soll. Insofern ist die TOI auch eine Form, die in die *Architektur und das Design von Veränderungsprozessen und –projekten in Unternehmen*, wie z.B. den Umbau der Unternehmenskultur im Hinblick auf „Kundenorientierung“, sinnvoll integriert werden kann.

### 3.3.2. Rundgang hinter den Kulissen: theatertheoretische und erwachsenenpädagogische Spurensuche

#### Theater-Spurensuche

Theater ist nicht nur ein traditionelles Medium der Hochkultur, der Unterhaltung und der Förderung der Allgemeinbildung. Die Möglichkeiten, die Theater außerdem bietet, um an aktuellen Themen zu arbeiten, werden in der TOI nicht erstmalig entdeckt. Bertolt Brecht setzte Theater als Instrument der Schulung politischen und sozialen Bewusstseins ein, indem er durch Verfremdung („V-Effekt“) des realistischen Spiels die dargestellte Realität als veränderbar zeigte. Sein Ziel war es, die Zuschauenden zu einer distanzierten, fast wissenschaftlichen Betrachtung der Personen, ihrer Handlungen und der sozialen Zusammenhänge zu bringen, damit sie – statt sich in der „Gefühlsduselei“ der Aufführung zu verlieren - durch die *Auseinandersetzung mit dem Theater* etwas lernen. Einen weiteren Pfad auf dem theaterpädagogischen Areal schlug er mit seinen sogenannten „Lehrstücken“ ein, bei denen es - so Brechts Idee - kein Publikum mehr gibt, sondern nur noch *Beteiligte*, die sich gemeinsam anhand eines dramatischen Textes mit einem Thema auseinandersetzen.

Auch der brasilianische Theaterpädagoge Augusto Boal (1999) hob die „entmündigende“ Kluft zwischen Bühne und Zuschauerraum mit seinem „Theater der Unterdrückten“ und vor allem mit dem „Forumtheater“ auf: Die Zuschauenden (engl.: spectators) werden zu „spect-actors“ (actor: Schauspieler), zu *Zu-Schauspielern*. Sie werden ermutigt, sich mit ihren alltäglichen Verhaltensweisen, mit ihren sozialen Konflikten aktiv zu konfrontieren und alternatives Handeln auszuprobieren.

Diese partizipativ und emanzipatorisch orientierten und mehr an der Gesellschaft, der Gruppe bzw. dem selbstbestimmten Individuum als an reiner Ästhetik interessierten Theateransätze bieten nahrhafte Wurzeln und günstige Anschlüsse, um nun auch im Bereich der Erwachsenenbildung zunehmend mit theaterpädagogischen Methoden zu arbeiten.

Theater ermöglicht es den Beteiligten, sich in *semirealen Situationen mit emotionalen Aspekten eines Themas auseinanderzusetzen*. Diese nicht nur rationale, sondern auch *emotionale Beteiligung* am Thema eröffnet neue und *weitere Lernchancen*.<sup>222</sup> So basiert auch die Themenorientierte Improvisation auf dem Verständnis, dass zur umfassenden Bearbeitung

---

<sup>222</sup> Dies gewinnt aus lerntheoretischer Sicht insbesondere auch durch Erkenntnisse der Gehirnforschung an Gewicht, die zu dem Schluss kommen, dass die „rationalen“ Anteile des „Ichs“ nicht in der Lage sind, emotionale Verhaltensstrukturen zu ändern. Dies kann nur über emotional „bewegende“ Interaktionen geschehen (vgl. Roth 2001, S. 451/452).

Vgl. dazu die entsprechenden Passagen im Abschnitt über „Lernen“ (2.1.) sowie über „Irritationslernen“ (3.7.1.).

von aktuellen Themen und Konflikten der „ganze Mensch“ gefordert ist. Viel stärker als bei einer rein kognitiven Auseinandersetzung werden so vor allem auch die *zwischenmenschlichen Aspekte des Themas und die Bedürfnisse der Teilnehmenden* angesprochen und integriert.

Methodisch verwandt ist die TOI mit folgenden Theater-Ansätzen:

- Auf der Ebene der Schauspielkunst: Mit dem *Improvisationstheater* (Johnstone 1993).
- Auf der Ebene der Partizipation der Zuschauer/Teilnehmer: Mit der *politischen und therapeutischen Theaterarbeit* von Augusto Boal, der bereits Aspekte emanzipatorischer Pädagogik und Elemente des Psychodramas (Moreno 1989) integriert hat.

Mit dem *Improvisationstheater* nach Keith Johnstone (1993, 1998), das in der Öffentlichkeit oft mit dem „Theatersport“<sup>223</sup> gleichgesetzt wird, und das zur Unterhaltung des Publikums gespielt wird, hat die themenorientierte Improvisation v.a. zwei Punkte gemeinsam:

1. Das Bestreben, *Geschichten spontan zu inszenieren*, die die Menschen interessieren, sie fesseln, über die sie lachen oder nachdenken, die sie berühren. Hierzu trainieren die Schauspieler mit verschiedensten Techniken ihr *Interaktionsverhalten*, um *Spontaneität und Veränderung* im szenischen Spiel zulassen zu können. Eine auch für die TOI wichtige Fähigkeit besteht darin, sich auf den Fluss der im „Hier und Jetzt“ entstehenden Geschehnisse einlassen zu können und die jeweils gültige Semirealität gemeinsam – im wahrsten Sinne des Wortes – auszuhandeln oder konstruktivistisch formuliert: „zu erfinden“.
2. Die Möglichkeit der Zuschauer, *den Schauspielern bestimmte Vorgaben zu machen* und so die *Rahmenbedingungen der improvisierten Geschichten einzugrenzen*. Bei der Beteiligung des Publikums an der Gestaltung der theatralen Handlung geht die TOI jedoch wesentlich weiter als die sonst gängigen Formen des Improvisationstheaters: In der TOI können die Zuschauer nicht nur das grobe Setting einer Geschichte (wie z. B. den Ort oder den Titel) bestimmen, sondern auch während der Improvisation, die das Thema gleichsam erkundet, *immer wieder intervenieren* und die Weiterentwicklung der Erkundung festlegen. Diese Interaktion zwischen Publikum und Schauspiel-Ensemble wird von einem *Moderator* strukturierend unterstützt. Die Zuschauer werden so zu *aktiven Teilnehmern und Gestaltern* ihrer - jeweils *einzigartigen* - TOI. Durch diese Partizipation am Verlauf der Bühnengeschehnisse erhalten die TeilnehmerInnen *Mitverantwortung* für die improvisierten Handlungen, was für *die Einbettung der Ergebnisse* der Improvisation in das *übergeordnete Lernkonzept* von zentraler Bedeutung ist.

---

<sup>223</sup> Eine Form des Improvisationstheaters, bei der zwei Teams gegen- und miteinander um die Gunst des Publikums Szenen improvisieren.

Die Verbindung zu Boals Theater-Techniken besteht darin, dass es eine Funktion der TOI ist, jenes sinnlich erfahrbar zu machen, was im Alltag allzu leicht vergessen, übersehen oder auch verdrängt wird. Nach Boal werden hierbei folgende Eigenschaften des Theaters wirksam: *Plastizität, Dichotomie und Telemikroskopie*.

1. Die extreme *Plastizität* oder Formbarkeit des Theaters erlaubt und fördert Kreativität. „Zeit und Raum können sich nach Wunsch auflösen oder dehnen. Mit der gleichen Verwandlungskraft wird auch mit Menschen und Objekten verfahren, die sich vermehren können oder verschwinden, teilen oder vervielfachen...“ (Boal 1999, S. 30/31).

Zudem können *innere* Haltungen und Bilder Einzelner für andere TeilnehmerInnen sichtbar und damit kommunizierbar werden. Die Konkretheit der semirealen Bühnenszene motiviert zur aktiven Beteiligung. Gruppen erkennen gemeinsam die Vielschichtigkeit eines Problems, erarbeiten und erproben in der Zusammenarbeit neue Wege der Problemlösung.

Die Formbarkeit, die durch das kreative Spiel im theatralen Setting ermöglicht wird, erlaubt es den Teilnehmern an einer TOI, über gewohnte Grenzen hinauszugehen. Hier entsteht ein weites *Experimentierfeld*, auf dem die Einzelnen ihren Ideen freien Lauf lassen können und diese verbal oder durch temporäre, aktive Mitgestaltung der szenischen Improvisation einbringen können.

2. Die theatrale Situation ist dichotomisch, bzw. sie schafft *Dichotomie*. Das heißt, dass sie die aktuelle Erfahrungswelt der Beteiligten in – mindestens – zwei Wirklichkeiten aufteilt: Eine Gruppe befindet sich in einem Raum und betrachtet ein Schauspieler-Ensemble. Das ist eine Wirklichkeit. Die andere ist diejenige, in der Zuschauer gerade Zeugen des Untergangs der Titanic, einer Hinrichtung oder einer Liebeserklärung werden. In Sekundenbruchteilen „switchen“ wir *von einer Erfahrungsebene in die andere und zurück*. Mit dieser Möglichkeit arbeitet die TOI sowohl auf der Ebene der Schauspielkunst als auch auf der Ebene der Zuschaukunst. So bereichern sich emotionales Erleben und bewusstes Gestalten – unterstützt durch die strukturierende Tätigkeit des Moderators – auf beiden Ebenen gegenseitig.
3. Theater ist *telemikroskopisch*. Das heißt, Theater erfüllt einerseits die Funktion eines Teleskops, indem es weit Entferntes (auch zeitlich weit Entferntes) von anderen Orten, aus der Vergangenheit oder der imaginierten Zukunft vor unseren Augen lebendig werden lässt. Andererseits erfüllt Theater auch die Funktion eines Mikroskops, indem es uns erlaubt, Details zu vergrößern, zu zerlegen und von verschiedenen Seiten zu betrachten.

### **Erwachsenenpädagogische Spurensuche**

Diese theaterpädagogischen Grundlagen stehen in enger Beziehung zu erwachsenenpädagogischen Begründungen der TOI. Wir begeben uns auf eine kleine Spurensuche und finden ...

### **Konstruktivistisch: Erweiterung des Möglichkeitssinns**

Aus *erwachsenenpädagogischer Sicht* erscheint die themenorientierte Improvisation als eine Form, die das fördert, was Robert Musil in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ als „*Möglichkeitssinn*“ bezeichnet hat. Dieser lässt sich definieren als die Fähigkeit, „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. „Ein solcher Mann ist keineswegs eine sehr eindeutige Angelegenheit. Da seine Ideen (...) nichts als noch nicht geborene Wirklichkeiten sind, hat er natürlich auch Wirklichkeitssinn; aber es ist ein Sinn für eine mögliche Wirklichkeit (...)“ (Musil 1978, S. 4/5). Diese am Möglichkeitssinn orientierte Form des Wirklichkeitssinns fördert die TOI bei ihren TeilnehmerInnen. Damit korrespondiert sie mit einer *konstruktivistischen Sicht* der Welt und des Lernens in dieser und für diese Welt (v. Glasersfeld 1997). Die *Welt ist Konstruktion von Beobachtern* und damit ist die Sicht der Welt, das Beobachtungsergebnis, abhängig von den Unterscheidungen und vom Standort des Beobachters. Deshalb sieht die Welt von jedem Beobachterstandort anders aus und wird von dort aus auch anders konstruiert.

Es gibt also nur beobachterabhängige Ausschnitte der Welt.<sup>224</sup> Mein Blick auf die Welt ist also beispielsweise davon abhängig, auf welcher Sprosse einer Leiter ich als Beobachter stehe. Und er hängt auch davon ab, welche hoch/tief- und oben/unten-Unterscheidung ich benutze. Schlicht gesagt: die Welt sieht für einen Gerüstbauer anders aus als für einen Menschen, der zeitlebens mit Höhenangst zu kämpfen hat. Beide nehmen die Welt unter ihrer (gleich hohen) Leiter sehr unterschiedlich wahr und sie konstruieren sie verschieden.

Die Themenorientierte Improvisation bietet ganz unterschiedliche Beobachtungsmöglichkeiten auf Wirklichkeitskonstruktionen, die theatral inszeniert werden. Sie kann den Gerüstbauer in seiner Souveränität sichtbar machen und auch das, was er sieht und sie kann auch darstellen, wie der gleiche Ausschnitt sich für den Menschen mit Höhenangst darstellt – und, wie es ihm oder ihr dabei ergeht. Sie bietet – im oben beschriebenen Bild – unterschiedliche Leitern (an verschiedenen Standorten) an, um einen bestimmten Ausschnitt

---

<sup>224</sup> Vgl. zu dieser grundlegenden Auffassung der Kybernetik 2. Ordnung den Teil über „erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Verortungen und Anschlüsse“ am Anfang.

der Welt in Blick zu nehmen. Nicht eine, sondern mehrere. Und sie bietet auch Möglichkeiten an, um den Unterscheidungen, die zu diesen Konstruktionen führen, auf die Spur zu kommen, z.B. durch Befragungen der Akteure. Letzteres macht aus konstruktivistischer Sicht einen besonderen Charme aus, weil es mit der Kybernetik zweiter Ordnung korrespondiert: die TOI ermöglicht es, den Beobachter, der sich auf der Grundlage seiner Unterscheidungen die Welt erschließt, beim Beobachten zu beobachten – und zudem auch noch, die zu Grunde liegenden Entscheidungen zu inspizieren.

Das ist aber nicht alles, was sie aus erwachsenenpädagogischer Sicht interessant macht. Denn die TOI bietet auch Möglichkeiten, mit anderen (als den bekannten) *Unterscheidungen zu experimentieren*. Sie kann dem Gerüstbauer Höhenangst machen und Höhenängstliche sich souverän in schwindelnde Regionen bewegen lassen. Die Teilnehmenden können damit anders beobachten, wie sich die Sicht der Welt im Ausschnitt, der dargestellt wird (der „Semirealität“), verändern *könnte*, zum Beispiel durch Anweisungen an die Spieler bzw. durch Introspektion. TOI ist insofern ein *erwachsenenpädagogisches Unterscheidungs-experiment*, das die Sensibilität für die Beobachtung und Gestaltung von Wirklichkeitskonstruktionen erhöhen kann, indem der Möglichkeitssinn weiterentwickelt wird. Zudem kann – durch die Möglichkeit zwischen den beiden Erfahrungswelten (s.o.) zu wechseln – dies alles unter Beobachtung gestellt werden. Es kann nicht nur der Beobachter beim Beobachten beobachtet werden, sondern es können auch die Kontextbedingungen beobachtet werden, die dies ermöglichen. Dadurch ist zusätzlich zu den (Re-) Konstruktionen des Bühnengeschehens noch eine distanziert-reflexive Ebene des Lernens markiert, indem auch der Ermöglichungskontext zur Erweiterung des Möglichkeitssinns ins Kalkül des Lernens mit einbezogen werden kann.

Die Erweiterung des Möglichkeitssinns ist die zentrale Lernperspektive der TOI und dies ist heutzutage in betrieblichen Kontexten ausgesprochen hilfreich. Denn die Komplexität nimmt zu und die Selektionsschwierigkeiten, um angemessen und professionell zu handeln, werden damit auch größer: immer mehr wird gleichzeitig möglich, und damit müssen die betrieblichen Akteure möglichst professionell zurechtkommen.

In einer Lernperspektive geht es insofern darum, *Handlungsalternativen* zugänglich zu machen, um sich auf die *Umstände der verschiedenen möglichen zukünftigen Situationen* einzustellen. Mit der TOI wird *Kontingenz über eine Variation „möglicher Zukünfte“* in die Kommunikation eingeführt: „Es wird sein, wie es sein wird, aber es könnte immer auch anders sein!“ Diese Kontingenz wird über komplexitätsreduzierende Selektionen (die Formen der

---

gewählten Darstellung und deren Reflexion) dann stabilisiert. Dies reduziert die Bedrohlichkeit und Verunsicherung der Kontingenz und vermittelt eher deren produktive Potenziale und Chancen. Die TOI arrangiert insofern kleine „Überfälle auf die Wirklichkeit“ (Geisslinger 1999) und bearbeitet zudem deren Folgen so, dass sie anschlussfähig werden können.

Die Überfallenen danken es applaudierend.

### **Bildhaftigkeit: Bildung durch Bilder**

Eine andere erwachsenenpädagogische Begründung lässt sich aus der *Bildhaftigkeit* der TOI entwickeln. „Menschen sind bildbedürftig, ja bildersüchtig, weil sie die Welt nicht anders haben können als im Medium ihrer Projektionen. (...) Das Antriebselement des Menschen ist bestimmt durch seine ‚Besetzbarkeit mit Bildern‘.“ (Bolz 1991, S. 99) Jeder Mensch stellt sich die Welt in Form von Bildern vor. Unser Denken vollzieht sich weitgehend in Bildern – das ist die Erkenntnis der neueren Gehirnforschung (vgl. Damasio 2004, S. 152ff).

Mit anderen Menschen zusammen besetzt der Mensch aber auch Bilder. Als kollektiver Leib ist der einzelne Teil in einer Illusion und wechselt so vom Betrachter zum Bildinhalt. Der Mensch verschmilzt mit seinen Bildern. Er betrachtet sie nicht nur, sondern er lebt in ihnen. Er tritt in sie ein. Im Internet wird der User, der ‚Surfer‘, als Betrachter zum Teil des Bildes. Der Handlungsraum wird in den virtuellen Welten immer mehr zum „Bildraum“ (Bolz 1991, S. 100).

Vor diesem Hintergrund sind Lehr-/Lernprozesse mit TOI-Elementen auch *Versorgungsleistungen des Menschen im Hinblick auf seine Bildbedürftigkeit* und sie sind gleichzeitig *Deutungsleistungen dieser Bilder*. TOI-unterstützte Lernprozesse stellen *Bildräume* dar, die der Mensch betrachtet, in die er aber auch eingetreten ist, die ihn mit Bildern und Deutungen von Bildern versorgen, zu denen er aber gleichzeitig selbst dazugehört. Diese Form von Lernprozessen ermöglicht dem Menschen auch das *Eintreten in die Bilder* selbst. Er wird selbst zum Teil der Bilder, die er sieht, bzw. die er gerne sehen möchte (z.B. solche von einem Team im Betrieb oder solche von der betrieblichen Organisation oder solche, die „das Management“ zeigen). Er tritt in diese Bilder ein, die ihm eine Vorstellung, eine Verortung seines Bildes von sich selbst in seinem Bild seiner Umwelt ermöglichen (Orthey 1999, S. 169/170). Wortspielerisch zugespitzt: Bildung durch Bildung von Bildräumen.

Über diese Erfahrungen mit und in Bildern können Menschen durch die TOI bildhaft individuelle und kollektive Erfahrungen gewinnen – wir nennen dies die „Bildhaftigkeit kollektiver Erfahrungsgestaltung“ (Berg, Ritscher, Flume 2002, S. 152).

### **Erfahrungsbildung: Von Erlebnissen zu Erfahrungen**

Da die persönliche Erlebnisweise die Wahrnehmung steuert, ist das, was der Mensch als „Erlebnis“ wahrnimmt, höchst individuell. Ein Erlebnis enthält günstigstenfalls für das Individuum einen *Anlass zur Reflexion* – indem es die Person hinreichend irritiert und bewegt. Dies ist noch nicht die Reflexion selbst, aber es ist die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung. Erlebnisse sind somit mehr als zufällige Ereignisse, sie heben sich durch das „Bedeutsam werden“ für den Einzelnen aus dem alltäglichen Lebensvollzug heraus. Sie sind Anlass für eine genauere Wahrnehmung und für deren Reflexion. So ist begründet, dass Erlebnisse, im Gegensatz zu Erfahrungen, wiederholbar sind, da sie keine bleibende Veränderung des betreffenden Menschen bewirken. Der Mensch erinnert sich lediglich an sie, aber er ist durch sie nicht „anders geworden“.

Erfahrungen sind dagegen seltener als Erlebnisse. Sie sind einmalig. Daher können sie nur bestätigt, aber nicht wiederholt werden. Während Erlebnisse, wie oben beschrieben, lediglich Anlässe zur Reflexion sind, so sind Erfahrungen das *Ergebnis von reflektierten Erlebnissen*. Eine Erfahrung bildet sich in einem Prozess der Distanzierung und Reflexion des Erlebnisses. Mit ihr erlangt der betreffende Mensch einen Zugewinn an Deutungs- und Sinnhorizont. Er hat durch die Erfahrung für sich etwas dazugelernt, was er zuvor nicht wusste. Der Mensch hat sich somit etwas Neues erarbeitet, was über die konkrete Situation hinaus Bedeutung hat. Das Erlernte ist auf einer übergeordneten Ebene für die Person Bedeutung: es macht Sinn! Die Erfahrung ist Teil seiner Person geworden. Aus dieser kann er in Zukunft schöpfen, das Gelernte nutzen. Er hat die Erfahrung in seiner Persönlichkeit verinnerlicht. Durch sie hat der Mensch einen Schritt in seiner Persönlichkeitsentwicklung getan, insofern er diese anhand einer zusätzlichen sinnvoll zu deutenden Erfahrung in neuer (veränderter) Weise (re-)konstruieren kann. Das Ziel geplanter Lernprozesse durch die TOI ist es, dass die Teilnehmenden durch Distanzierung und Reflexion *Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeiten können*.

Die Flexibilität in der Gestaltung von Lernsituationen, welche die Themenorientierte Improvisation bietet, ermöglicht den Beteiligten, ihre *individuellen Wege der Erfahrungsbildung* (Geißler/Kade 1982) zu gehen. Das TOI-Lernarrangement bietet eine sehr günstige Grundlage für effektive, individuell gestaltbare Erfahrungsbildungsprozesse. Das Lehr- und Lernsystem der TOI ermöglicht Erfahrungsbildungen in der Sach-, der Zeit- und der Sozialdimension. Und diese Erfahrungen erweitern den Sinn-, den Wissens- und Deutungsbestand von Personen, von sozialen Kommunikationssystemen (Teams, Gruppen) und sie können organisationalen Niederschlag finden, indem sie konserviert werden und auf

sie zurückgegriffen werden kann. Sie erhöhen damit die Anschlussmöglichkeiten in denjenigen Fällen, in denen gegenwärtige oder zukünftige betriebliche Ereignisse mit der aktualisierbaren Erfahrung aus dem TOI-Prozess korrespondieren. – Es wird gelernt!

### **Konkretheit: Lernen an einer Szene mit ganzheitlichem Ansatz**

Zusätzlichen erwachsenenpädagogischen Charme gewinnt die TOI durch ihre Konkretheit: Die Teilnehmenden können anhand von *konkreten Situationen und Szenen* über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen sprechen, persönliche Erlebnisse mit in die Diskussion einbringen, neue Handlungsmodelle ausprobieren oder durch die Schauspieler ausprobieren lassen und aus der Zuschauerperspektive ihre Wirkung miterleben. Dieses Miterleben von Handlungsverläufen berührt die Menschen unmittelbarer als Gespräche es tun. Je mehr Möglichkeiten es gibt, die Szene mit zu gestalten, also die Handlung vorzugeben, zu unterbrechen oder selbst – auf Wunsch – als Spieler mit zu gestalten, desto stärker sind die Teilnehmer auch kognitiv *und* emotional in die Szene einbezogen. All diese Möglichkeiten nutzt die TOI. Sie besteht aus einem großen Repertoire an Gestaltungsmitteln für die TeilnehmerInnen.

Bei der TOI werden die zu bearbeitenden Inhalte in konkrete einzelne Szenen umgesetzt. Das hat einen entscheidenden Vorteil: Die Gruppe konzentriert sich auf überschaubare und bearbeitbare Teilaspekte des Themas. Alle Beteiligten erleben in der Szene konkrete Interaktionen, auf die sie sich in der Bearbeitung, zum Beispiel im Gespräch, beziehen können. Die Gruppe diskutiert nicht im „luftleeren“ Raum, sondern hat ein Beispiel zur Hand, an dem sie die unterschiedlichen Sichtweisen diskutieren und ihr Thema somit konkret bearbeiten kann.

Das heißt aber nicht, dass die Auseinandersetzung durchgängig nur um die eine Szene kreist. In einzelnen Phasen arbeitet die Gruppe an diesen Beispielen. So kann sie beispielsweise in der Phase vor der konkreten Szene gemeinsam erarbeiten, welche typischen Phänomene des Themas relevant sind, damit die Szene das Thema wirklich „auf den Punkt“ bringt.

Dabei und vor allem auch nach der Phase der Auseinandersetzung mit der konkreten Szene befasst sich die Gruppe mit der *Generalisierbarkeit* des Gelernten. Hierbei liegt ein Schwerpunkt auf dem *Transfer der Erfahrungen in den Alltag* der Gruppe und der einzelnen Seminarteilnehmer im Betrieb.

Wenn in einer Lehr-/Lernveranstaltung methodisch ausschließlich mit Methoden *verbaler* Kommunikation gearbeitet wird, werden viele Lernpotenziale nicht genutzt. Die thematische Auseinandersetzung findet nur an der sprachlich formulierten Oberfläche statt, „tiefere“

Ebenen des Problems bleiben häufig unberührt. Die Lernenden bleiben dann in ihrem Lernprozess auf der Ebene der *Erlebnisse*, aber sie bilden keine *Erfahrungen*. Wie weit sie in diesem Fall das Neue in ihr alltägliches Denken und Handeln integrieren könnten, bzw. sich dieses verändern würde, bleibt fraglich.

Im Gegensatz dazu legt die TOI Wert auf einen *ganzheitlichen Lernprozess*. Sie nimmt die Erkenntnis ernst, dass Menschen vor allem dann erfolgreich lernen können, wenn beide Anteile angesprochen werden, die für Erfahrungsprozesse nötig sind: die kognitiven *und* die emotionalen. TOI basiert auf theaterpädagogischen Methoden, die es den Einzelnen und der Gruppe ermöglichen, diese beiden Ebenen im Lernprozess zu beachten und zu nutzen. So fordert und fördert TOI als Erlebnis- und *Erfahrungsmedium* den *ganzen Menschen* in seiner relevanten Umwelt (z.B. dem Betrieb).

### **Kollektive Lernprozesse**

Ein weiterer erwachsenenpädagogisch relevanter Aspekt: Es entwickelt sich in solchen Formen von Lernprozessen, wie sie durch die TOI angeregt werden, auch auf der Ebene des sozialen Kommunikationssystems *ein kollektiver Lernprozess*. Dieser wird *als reflexiver Mechanismus* im System wirksam, denn er kann – z.B. in der Metakommunikation – aktiviert werden und es kann auf seine bisherigen Ergebnisse – z.B. in der Konfliktbearbeitung – zurückgegriffen werden. Die TOI regt also nicht nur via Erfahrungen die beteiligten Personen zum Lernen an, sondern sie ermöglicht auch kommunikationsbasierte *kollektive Lernprozesse sozialer Systeme*, also z.B. von Teams oder Projektgruppen. Diese haben mehr Gestaltungsoptionen für ihre Wirklichkeitskonstruktionen und können diese nun in die laufende Kommunikation einblenden. Sie *erhöhen ihr Reflexionsniveau* und das können sie auch in Folgekommunikationen und Handlungen berücksichtigen.

Wenn es um die *Steigerung der Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation* in (betrieblichen) Arbeits- und Lebenszusammenhängen geht, kann diese Fähigkeit nur transferfähig erworben werden, wenn Bedingungen vorliegen, die dem Referenz-Ereignis der angesteuerten Wirklichkeitskonstruktion ähneln oder besser: wahrscheinlich mit ihm verwechselt werden könnten. Die TOI ermöglicht dies und vermittelt zwischen der Differenz dessen, was „wirklich“ ist und dem, was *wirklich möglich* wäre. Die Lehr-/Lernsituation der TOI ist damit *an vergangene und zukünftige Situationen anschlussfähig*: sie greift vergangene Situationen und Szenen auf und konfiguriert sie im Hinblick auf zukünftige neu. Das Lehr-/Lernsystem der TOI als ein soziales Interaktionssystem ermöglicht *Erfahrungen* in der Sach-, der Zeit- und der Sozialdimension. Und diese *reflektierten Erfahrungen* erweitern den Sinn-,

den Wissens- und Deutungsbestand von Bewußtseins- und von sozialen Kommunikationssystemen. Sie erhöhen damit die Anschlußmöglichkeiten in den Fällen, wo gegenwärtige oder zukünftige beruflich-betriebliche Arbeitsereignisse mit der aktualisierbaren Erfahrung aus dem TOI korrespondieren. Es wird gelernt. (Orthey 1999, CD-ROM, Über Didaktik.doc, S. 4/5) Und diese Qualität des Lernens ist ein Beitrag zur Entwicklung als „lernendes System“.

Wenn diese kleine erwachsenenpädagogische Spurensuche nun auf *Lernen* zugespitzt wird, dann stößt sie auf 4 *verschiedene Pfade*, denen ich kurz folgen will (Berg/Flume/Orthey 2002, S. 24ff):

1. TOI und Organisationsaufstellung
2. TOI und Rollenspiel
3. TOI und systemische Intervention
4. TOI und Gruppendynamik

### **1. TOI und Organisationsaufstellung**

Wer kann mit wem? Wer kommuniziert mit wem? Wie empfindet ein Mitarbeiter seine Kollegen? Diese oder ähnliche Beziehungsfragen werden in heutiger Zeit oft durch *Strukturaufstellungen* (z.B. Varga von Kibed/Sparrer 2003) erkundet, deren Techniken u.a. dem Psychodrama und Soziodrama (Moreno 1989) entstammen und die in neuerer Zeit mit systemischen Hintergründen (wie zum Beispiel der systemischen Familientherapie - Selvini-Palazzoli u.a. 1992) weiterentwickelt wurden.<sup>225</sup>

Das Ziel dieser „szenisch-therapeutischen“ Techniken ist es nicht, aus Teilnehmern Schauspieler zu machen, sondern sie dazu anzuregen, „das ... zu sein, was sie *sind*, und zwar in tiefgehenderer und ausdrücklicherer Weise, als sie es im Leben zu sein scheinen“ (Moreno 1989, S. 46) In der TOI sind psychodramatische Spuren zu finden, denn einige der TOI-Techniken sind an psychodramatische Methoden angelehnt. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass nicht die Teilnehmer auf der Bühne agieren, sondern *externe Schauspieler* – und dies hat seine Gründe.

Psychodrama und verwandte Methoden wie Struktur- oder Organisationsaufstellungen wirken intensiv – allerdings manchmal auch grenzwertig tief. Für Trainerinnen oder Berater ist im oft knappen Zeitrahmen schwer kalkulierbar, welche Konflikte und Emotionen durch sie aufgedeckt werden und welche davon auch bearbeitbar sind. Und ebenso schwer einschätzbar

---

<sup>225</sup> Vgl. vertiefend zur Aufstellungsarbeit die Ausführungen zu systemischen Strukturaufstellungen im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.2.).

erscheinen die emotionalen Auswirkungen auf die Beteiligten. Deshalb stellt die TOI externe Schauspieler zur Verfügung, die in die Rolle der Betroffenen schlüpfen. Somit entsteht eine Art von *Arbeitsteilung* zwischen Schauspieler und Zuschauer, die bei der szenischen Bearbeitung schwieriger Situationen einen Kompromiss zwischen aktiver Beteiligung und emotionaler Sicherheit bietet:

- Die Zuschauer definieren eine Konfliktsituation.
- Die Schauspieler durchleben diese Situation als Protagonist *stellvertretend* für die Zuschauer und bieten somit den Zuschauer eine Projektionsfläche für ihre individuelle Erfahrungswelt.

Bei intensiven emotionalen Szenarien bietet dieses Setting den Zuschauenden eine *Schutzoption*, wenn die emotionale Betroffenheit in die nicht mehr produktive innere Verabschiedung oder die massive Kränkung zu führen droht. Das Wissen um diese schützenden Rückzugsmöglichkeiten führt zu einer Verstärkung der Sicherheit und letztlich zu einem „Mehr-Zulassen-Können“.

Damit ist die TOI für Berater und Trainerinnen ein Visualisierungsinstrument von unterschwelligem, tabuisierten Themen mit „kalkulierbarem Risiko“ für die Beteiligten. Sie kann eine für die Beteiligten dosierbare, und das heißt *selbst wählbare* Betroffenheit erzeugen. Einerseits wird natürlich der emotionale Tiefgang – beispielsweise im Vergleich zu gruppendynamischen Verfahren – begrenzt. Andererseits ist er – wenn er gewollt wird – möglich, und dies unter relativ gut geschützten Bedingungen für die beteiligten Personen.

Gleichzeitig wird durch die eröffnenden und zugleich schützenden und Sicherheit zugänglichen machenden Möglichkeiten der TOI die Annäherung an tabuisierte Themen schneller ermöglicht, also wirksam, sichtbar, spürbar, bearbeitbar.

## 2. TOI und Rollenspiel (Schaller 2001)

Wie kann man sich als Mensch authentischer und wirkungsvoller in seinen realen Rollen verhalten? Zum Beispiel als Vorgesetzter, Angestellter, Elternteil, Partner oder Freund? Im Rollenspiel steht es den Spielenden frei, sich in einer Rolle zu üben und zu versagen, denn er oder sie weiß, dass die Gelegenheit besteht, immer noch eine weitere Alternative zu erproben – und zwar solange, bis er oder sie eine neue, befriedigende Verhaltensalternative gefunden hat.

Aber was tun, wenn keiner der Beteiligten „selbst spielen“ möchte? Wenn die Scheu, sich vor den Kollegen zu exponieren, zu groß ist? Die TOI nimmt das Spielen ab – erst einmal. Sie bietet den Zuschauenden einen klaren und raschen Einstieg ins Thema und in die Interaktion

mit der Bühne. Mitspielen ist somit kein Muss, sondern eine Option, die entlastend auf die Teilnehmenden wirkt.

Diese Entlastung ist zudem sinnvoll, da oft zu Beginn eines Prozesses persönliche Tabus bestehen. Mitarbeiter scheuen sich häufig, diese in einem Rollenspiel darzustellen. TOI-Spieler brauchen diese Zurückhaltung nicht zu haben. Genau das – die Visualisierung von Verborgenen oder Unaussprechbarem – ist ja ihre Aufgabe im TOI-Prozess. Dies gibt den Teilnehmenden auch die Freiheit, Eingaben zu wagen, die „kritisch oder grenzwertig“ sind. Sie können ja sicher sein, dass sie dies nicht selbst darstellen müssen. Gleichzeitig wird damit auch das *Individuum geschützt*: Wenn zum Beispiel die Kollegin eine ausfallend werdende Führungskraft überzeugend darstellt, so könnte die Gefahr bestehen, dass ihre zuschauenden Kollegen dieses Bild in den Alltag mitnehmen. Die gespielte Rolle könnte der Mitarbeiterin in der Realität des betrieblichen „Dort-und-Draussen“ anhaften bleiben. Durch die Rollenübernahme von Schauspielen wird dies ausgeschlossen.

Durch die Mitwirkung der professionellen TOI-Spieler wird auch das gesamte Rollenspiel „lebensnäher“: Während „Laiendarsteller“ ihre Rollen oft nicht konsequent durchhalten, zu kichern beginnen oder bei Tabuthemen „aus der Rolle fallen“, sorgen die TOI-SpielerInnen für eine realistische Darstellung. Dadurch wird es auch spielenden Teilnehmern als Gegenpart erleichtert, in ihrer Rolle zu bleiben. Und die zuschauenden Teilnehmer werden stärker in die dargestellte Situation involviert, die Auseinandersetzung mit dem Thema wird beschleunigt.

### **3. TOI und systemische Intervention: systemtaugliche Irritationen**

„Verändere, indem du nicht veränderst. Wenn du veränderst, verändert sich gar nichts.“ Und: „Jede Veränderung muss Selbstveränderung sein.“ (Willke 1992, S. 38) Diese Sätze systemischer InterventionistInnen bringen am ehesten ein systemisches Interventionsverständnis, wie es an anderen Stellen in dieser Arbeit (3.1.2., 3.7.) ausführlicher dargestellt wird, auf den Punkt.

Eine systemisch inspirierte Sichtweise auf Veränderungs- und Lernprozesse baut auf der Prämisse der *Unwahrscheinlichkeit des Gelingens fremdgesteuerter Eingriffe und trivialer Intervention* auf. Sie setzt auf die Selbststeuerungspotenziale des Systems und: Sie vertraut darauf! Zur Aktivierung dieser Selbststeuerungsmöglichkeiten bieten systemische Interventionen nur (!) Anreize. Dabei handelt es sich um „systemtaugliche Irritationen“, also um Verwirrungen, mit denen eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation „für sich“ etwas anfangen kann.

**Systemische Intervention am Beispiel eines kleinen gallischen Dorfes**

Anwesend sind bei der ersten Beratungssitzung neben den systemischen Beratern der Häuptling, die bekannten Dorfhelden Asterix und Obelix sowie der Druiden. Beratungsanlass ist der Eindruck des Häuptlings, dass sein Dorf nicht mehr so hochmotiviert und schlagkräftig ist, wie in der Vergangenheit. In einer ersten Beratungssitzung wird mittels zirkulärer Fragetechniken die Rolle der Römer für die Dorfgemeinschaft herausgearbeitet: Sie sind ein notwendiges und daher von ihnen gepflegtes Feindbild, das die Funktion hat, den Heldenstatus von Asterix und Obelix zu erhalten. Am Ende der Sitzung fragen die Berater Asterix nach einer Einschätzung der Beratungssituation: Wie glaubt er, hat sich das Interesse der Beteiligten an der Beraterischen Begleitung entwickelt? Asterix schätzt, „dass beim Druiden und beim Häuptling das Interesse eher zugenommen habe, bei ihm selbst seien eine Menge neuer Fragen entstanden, über die er erst nachdenken müsse; Obelix würde die ganze Sache vielleicht als nicht genügend handfest betrachten, und er würde eher damit rechnen, dass dieser auf dem Nachhauseweg mehrfach laut vor sich hin murmeln würde: ‚Die spinnen, die systemischen Berater‘.“ (Schmid 1996, S. 181ff).

Die TOI ist eine Möglichkeit, einem System – also hier: Einzelpersonen oder Gruppen – solche Anreize zugänglich zu machen, die zur Selbstveränderung genutzt werden können. Insofern kann die TOI pädagogisch als eine *systemische Form der Intervention* begründet werden.

Die Besonderheit der TOI als eine solche systemische Form, Veränderungs- und Lernprozesse in Gang zu setzen, lässt sich in vier Aspekten zusammenfassen:

- Die TOI bringt ein *Bild des jeweils betroffenen Systems* auf die Bühne. Dieses Bild wird gemeinsam mit den Teilnehmenden, die meist Teil des betroffenen Systems sind, generiert. Das entstehende Bild ist damit eine aus *unterschiedlichen Innensichten generierte Außensicht* des Systems auf sich selbst.
- Die TOI *erzählt gemeinsam konstruierte Geschichten*. Geschichten sind dadurch in einem systemischen Sinne besonders „brauchbar“, weil sie es erlauben, komplexe Interaktions- und Beziehungsmuster sowie deren Veränderung zu beschreiben. Dabei weisen sie eine zeitliche Dimension und eine Dramaturgie auf und liefern insofern Muster der Beschreibung und Umdeutung, die den Miterzählern, die bei der TOI zugleich Zuhörer und Zuschauer sind, vielfältige Identifikationen ermöglichen (vgl. Simon/Rech-Simon 2000, S. 283). Geschichten geben Situationen, Ereignissen, Elementen und deren Beziehungen eine sprachliche (und hier zudem auch noch eine visuelle) Gestalt, die Kommunikation insofern fördert, als dass sie zur Auseinandersetzung mit deren Verstehen

anregt. Geschichten werden notwendigerweise mit den inneren Landkarten der Teilnehmenden verglichen und regen diese dazu an, ihre Sicht (oder besser: ihre Geschichte) der (betrieblichen) Welt aus- oder umzudeuten.<sup>226</sup>

- Die TOI bietet für ganz unterschiedliche Sinneskanäle *Optionen* an, die eine Ahnung davon vermitteln, wie die Veränderungen aussehen (sich anfühlen, sich anhören) bzw. wohin diese führen könnten. Das gibt denen, die angesprochen werden, ein Mindestmaß an *Sicherheit*. Und diese Sicherheit macht selbstgesteuerte Veränderungsaktivitäten wahrscheinlicher.
- Der Charme der TOI liegt – systemisch betrachtet – darin, dass sie ein *breites Spektrum von Anschlussmöglichkeiten* für die betroffenen Personen anbietet. Es gibt nicht nur einen alleinstehenden Anreiz, nicht nur einen Weg, der sich abzeichnet, nicht nur eine einzige Perspektive, sondern es gibt mehrere davon, die in unterschiedliche Richtungen verweisen. Und diese können zudem auch miteinander verglichen werden, indem sie nacheinander auf der Bühne sichtbar werden. Damit unterstützt die TOI auch die anstehenden Auswahlprozesse derer, die sich verändern, bzw. die lernen wollen. TOI bietet neue Möglichkeitshorizonte und Wahlhilfen gleichermaßen an.

#### 4. TOI und Gruppendynamik

Gruppendynamik hat den Vor- oder – je nachdem – Nachteil, dass alle, die mit Gruppen zu tun haben, es damit zu tun bekommen. In dieser alltagssprachlich gebräuchlichen Bedeutung bezeichnet Gruppendynamik das, was sich in Gruppen auf der personenbezogenen Ebene und der sozialen Beziehungsebene dynamisch entwickelt.

Ich verwende den Begriff hier deshalb, weil die TOI diese gruppendynamischen Prozesse in einem Sinne ansteuert, der der *Gruppendynamik als Kommunikations-, Steuerungs- und Lernkonzept* nahe steht (vgl. u.a. König 1994 und 1996, Antons 2000, Schattenhofer 1992, Wellhöfer 1993). In dieser Bedeutung des Begriffes wurde „Gruppendynamik“ in den dreißiger Jahren durch den in die Vereinigten Staaten emigrierten Psychologen Kurt Lewin als Bezeichnung für die sich entwickelnde Kleingruppenforschung verwendet. Seither hat sich Gruppendynamik in vielen Anwendungsfeldern, Lern- und Veranstaltungsformen und Methoden zu einem Konzept entwickelt, das auf die *Freisetzung und Nutzung von psycho- und soziodynamischen Prozessen* zur Ermöglichung von personalen Veränderungen und zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit von Gruppen und Teams abzielt.

---

<sup>226</sup> Vgl. zum Thema „Geschichtenerzählen“ umfassender den gleichnamigen Abschnitt im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.2.).

TOI ist nicht Gruppendynamik und sie ist auch keine gruppendynamische Methode. Aber sie steuert die gruppendynamische Ebene gezielt an und sie korrespondiert eng mit einigen gruppendynamischen Prinzipien. Zwei davon werden hier kurz erläutert (Geißler/Hege 1992, S. 138ff).

### **Das Dreistufen-Modell des Lernens**

Kurt Lewin entwarf ein dreistufiges Modell des Lernens. Grundlegend ist für ihn, dass der Mensch, bevor er etwas Neues lernen kann, zunächst alte Verhaltens- bzw. Einstellungsweisen „verlernen“ muss. Dies betrifft besonders die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Die Lernenden müssen also einen Teil von sich, von dem für sie Selbstverständlichen, aufgeben. Dieser Ablösungsprozess setzt häufig Abwehrkräfte, Verhaltensunsicherheiten und Desorientierungen frei. Das Gleichgewicht erscheint gestört. Der Mensch gerät aus der Balance. Dies zuzulassen, ist jedoch Voraussetzung für den Lernprozess. Lewin sieht den Veränderungsprozess des Lernens dreiphasig:

1. Die Phase *des Auftauens* („unfreezing“) festgefahrener Verhaltensmuster,
2. die Phase *der Veränderung* („changing“) und
3. die Phase *der Stabilisierung* neuerworbenen Verhaltens („refreezing“).

(Geißler/Hege 1992, S. 150f)

TOI unterstützt in allen drei Phasen diesen Veränderungsprozess der Person in dem Sinne, als dass durch TOI-Erfahrungen *Oszillationsprozesse* zwischen Auftauen und Veränderung und zwischen Veränderung und Stabilisierung angeregt werden. Dies erreicht sie durch ihre Wirkungen in der semirealen Wirklichkeit des Bühnen-Zuschauer-Systems: Zunächst wirkt sie als Spiegel und macht damit Verhaltensmuster erst einmal sichtbar. Das wirkt irritierend. Dann schlägt sie auf der Bühne (selbstgewählte) Alternativen für Veränderungen vor. Darüber hinaus zeigt sie Möglichkeiten, diese Alternativen auch umzusetzen – und zeigt die Folgen und Wirkungen an, wenn dies stabilisiert wird. Letztlich bietet die TOI auch eine Erprobung des neu gewählten Verhaltens an und kann damit Stabilisierungen unterstützen. Sie macht also zunächst gleichsam „virtuell“ das zugänglich, was später real werden kann, soll oder wird. Sie öffnet Türen für Veränderungen, die aber von den beteiligten Personen selbst durchschritten werden müssen. Die Veränderung auf der Bühne kann die Veränderungen der Teilnehmenden durch Lernen nur initiieren und dann unterstützend begleiten. Lernen kann nur jeder selbst. Nach wie vor.

---

### **Das Hier und Jetzt-Prinzip**

Beim Hier-und-Jetzt-Prinzip (Geißler/Hege 1992, S. 153f), das die TOI mit der Gruppendynamik verbindet, wird davon ausgegangen, dass in Lernprozessen die Beteiligten aus der *Lernsituation selbst* Erkenntnisse gewinnen können. Die Ausleuchtung, die Reflexion und die Veränderung von Strukturen und Verläufen von Situationen macht dies möglich. Zentral ist der bewusste Umgang der Gruppenmitglieder mit dem Zusammenwirken von Erkenntnissen, Erfahrungen und Werten innerhalb des augenblicklichen Geschehens. Das verursacht häufig eine hohe individuelle und kollektive Irritation und Betroffenheit. Dies geschieht, wenn beispielsweise die TOI auf der Bühne darstellt, wie die Mann-Frau-Konkurrenz, um die es zuvor bezogen auf die Arbeitsbeziehung des Dort-und-Draußen gegangen war, sich im aktuellen Geschehen gespiegelt hat – wenn zum Beispiel während der Darstellung der Dort-und-Draußen-Situation im Hier-und-Jetzt Frauen diskriminiert werden. Die dadurch entstehende Betroffenheit setzt dann möglicherweise Motivation für alternative Erkenntnisse und Erfahrungen frei. Lernen setzt hier – wie oben bereits dargestellt - bei konkreter Selbst- und Situationserfahrung an.

Die TOI ergänzt dieses gruppendynamische Lernprinzip, indem sie eine einfache und zugleich sehr wirksame Form zur Verfügung stellt, *sich das Hier-und-Jetzt nochmals anzuschauen*. Dies geschieht im Bühnenraum, es wird dort sichtbar, sinnlich erfahrbar, wird rekonstruierbar, wiederholbar und zugleich wird es möglich, die vielschichtigen Hintergründe – zum Beispiel durch *wahre Gedanken* oder den *Heißen Stuhl* – auszuleuchten. Dies ermöglicht eine sehr *differenzierte Form der Arbeit mit dem Hier-und-Jetzt*.

### **3.3.3. Blick ins Methodenrepertoire der TOI**

(vgl. Flume/Ritscher 1999 sowie Berg/Orthey/Ritscher u.a. 2002, S. 27ff)

Um die Methode der TOI auf der Basis der bereits skizzierten grundlegenden Überlegungen noch transparenter und konkreter zu machen, werden im Folgenden einige Methoden vorgestellt.

#### **Briefing**

Noch bevor die eigentliche TOI beginnt, findet ein *Gespräch zwischen dem Moderator und dem Auftraggeber* über die Rahmenbedingungen der anstehenden TOI bezüglich Gruppe (Konflikte, Hierarchie etc.) und Thema (Motivation, Ziele etc.) statt. Daraufhin entscheidet dieser, welche Informationen die Schauspieler für die anstehende Improvisation erhalten

sollen, damit diese optimal (gemessen am Auftrag) funktionieren kann. Diese Entscheidung über den Grad der Themenbindung, den die ImprovisationskünstlerInnen erfahren, ist auch für die künstlerisch-theatrale Herangehensweise der TOI von grundlegender Bedeutung: Es gibt Fälle, wo es notwendig ist, dass die SchauspielerInnen gewisse Vokabeln oder organisationsinterne Informationen zum Thema präsent haben müssen, da sonst häufig die *Identifikation* des Publikums mit den Rollenfiguren nicht möglich ist. In anderen Fällen kann es wiederum hinderlich sein, zu sehr an der Alltagsrealität zu haften und es wird sinnvoller sein, von der künstlerischen Freiheit und der Inspiration der Improvisations-Künstler „Gebrauch“ zu machen. Diese Entscheidung wird *thema- und kontextabhängig* gefällt.

### **Improvisation**

Die grundlegendste Methode der TOI ist die der schauspielerischen Improvisation. Alle anderen Methoden dienen dazu, *diese szenischen Improvisationen wirkungsvoll in den Lernprozess einzubetten*. Die Improvisation spielt dabei mit potenziellen Anschlussmöglichkeiten zur Weiterentwicklung des Geschehens. Die improvisierenden SchauspielerInnen agieren ihre Assoziationen zur Situation, den Personen, der Interaktion und zum Thema zwischen Möglichkeits- und Wirklichkeitssinn kreativ aus. Sie bringen ihre Vorstellungen noch „nicht geborener Wirklichkeiten“ hervor (Musil 1978, S. 4/5) und erproben diese im Fluss der entstehenden Handlung. Improvisationen sind sehr spontane Konstruktionen von (Handlungs-) Verläufen, die sich aus der Biografie und Geschichte der bisherigen Handlungen und der möglichen Anschlussoptionen für zukünftige Handlungen generieren.

### **Verfremdung**

Verfremdende Schauspiel- oder Interaktionstechniken werden in jeder TOI angewandt. Ein Beispiel ist die Brechung der sogenannten „vierten Wand“ und *die direkte Interaktion zwischen Rollenfigur und Publikum*. (Im realistisch-naturalistischen Schauspielstil wird diese „vierte Wand der Kulisse“ - die zwischen Bühne und Zuschauerraum - mit dem Ziel der Illusion von Realität nicht durchbrochen.)

Bei tabuisierten, aber auch bei Innovations-Themen kann es zusätzlich notwendig oder hilfreich sein, die realistische Handlungsebene zu verlassen und mit *Fiktionen*, mit *Metaphern* etc. zu arbeiten.

### **Introspektion**

Als Möglichkeit, sich *psychologische und emotionale Aspekte eines Themas personalisiert und differenziert* anzuschauen, werden verschiedene Introspektionstechniken angewandt, d.h. Techniken, bei denen die Zuschauer die Möglichkeit erhalten, etwas direkt über „das Innenleben“ der Protagonisten zu erfahren. Diese können one-way im Sinne einer Kommunikation der Rollenfiguren an das Publikum oder interaktiv im Sinne *einer gemeinsamen Definition der Rollenfigur* durch SpielerInnen und Publikum sein bzw. durch Interviewtechniken in Szene gesetzt werden. Konkret geht der Spieler beispielsweise kurz aus der Handlung heraus und wird – durch den TOI-Moderator gesteuert – vom Publikum zu bestimmten Aspekten seines Innenlebens bezogen auf die entstandene Situation „introspektiert“. So können die „Zuschauer“ beispielsweise sehr schnell erfahren, wie es einem Konfliktpartner aus einer gestörten Interaktionssituation in einem Team gehen könnte. Sie können ihm auch abschließend Verhaltenshinweise geben bzw. ihn beraten - und er agiert dann auf dieser Basis in der Szene weiter. Bis zum nächsten „STOPP“.

### **Psychodrama-Techniken**

Aus dem Psychodrama werden bei der TOI einige Techniken in abgewandelten Varianten eingesetzt. Im Sinne des Psychodramas könnte man TOI am ehesten mit *„betrachtetem Gruppenspiel“* umschreiben. Die Gruppe agiert nicht selbst auf der Bühne, sondern nimmt aktiv-kontemplativ am Spiel teil. Eingesetzt werden beispielsweise die *Technik des Doppelns*, des *zur-Seite-Sprechens* und des *Rolleninterviews*. Alle drei Techniken wurden verfremdet und haben dadurch auch neuen Sinn erhalten. Beispiel Doppeln: Dient diese Technik im Psychodrama oft der Suche nach für den Protagonisten noch nicht artikulierbaren Bewußtseinsinhalten, wird es in der TOI als Möglichkeit angewandt, Bewußtseinsinhalte der Gruppe als Ganzes, die für diese noch nicht artikulierbar sind, zu verbalisieren. Der Moderator oder ein/e TeilnehmerIn inszeniert einen Szenenstopp: „STOPP!“ Die Szene friert ein. Nun lädt der Moderator die TeilnehmerInnen ein, eine Figur in der Szene zu doppeln. Verfahren wird dabei wie beim psychodramatischen Doppeln: Der Doppler/die Dopplerin tritt hinter die Rollenfigur und spricht einen Satz oder den Beginn eines Satzes aus. Nun kann je nach Situation wieder unterschiedlich verfahren werden. Entweder der Satz wird als Impuls für ein kurzes Szenenfragment benutzt oder es finden keine Szenen statt: stattdessen doppelnd die Teilnehmer nacheinander die eingefrorene Figur. Diese wird zur *spiegelnden Projektionsfläche der TeilnehmerInnen*.

Auch hier zeigt sich wieder die Facettenhaftigkeit und Flexibilität der Themenorientierten Improvisation. Im ersten Fall können die Zuschauer ihre Phantasien ausprobieren. Sie geben Anstöße in die Szene, die ähnlich einer Flipperkugel eigenen Gesetzen folgend, sich in verschiedenartige Bilder verwandelt. Wird von den SpielerInnen oder dem Moderator (wie im zweiten Fall) dagegen die „eingefrorene“ Position als die günstigere für den weiteren Verlauf bewertet – und daher beibehalten, eröffnet sich oft *ein intensiver Reigen des Doppelns*. Gerade wenn unter den ZuschauerInnen unterschiedliche Perspektiven auf die Szene vorherrschen, gerät dieser Moment zum *Schlagabtausch der Wirklichkeiten*. *Unartikulierte Realitäten konkretisieren sich* in szenischen Bildern, die nicht mehr wegzudiskutieren sind und als wichtige *Ankerpunkte für den folgenden Auswertungsprozess* dienen können.

### **Drehbücher**

Abhängig vom Verlauf der TOI und vom zeitlichen Rahmen des Auftrags, wird eine weitere Methode der TOI, das „Drehbuchsreiben“ in Kleingruppen, angewandt. Hier setzen sich die TeilnehmerInnen nochmals mit dem bisher Gesehenen, vor allem aber mit *potenziellen Lösungsmöglichkeiten bzw. mit den anstehenden Handlungsalternativen gemeinsam* auseinander. Die Drehbücher werden im Anschluss an die Visualisierungsphase der TOI in Kleingruppen entwickelt. Sie sollen an der bisher improvisierten Handlung anknüpfen und werden von den TeilnehmerInnen der Untergruppe dann der gesamten Gruppe vorgestellt. Danach werden diese Drehbücher von den TOI-SchauspielerInnen szenisch umgesetzt, wobei die AutorInnen der Drehbücher eine Art Regiefunktion übernehmen. Diese szenische Umsetzung des „im Kopf“ erdachten, wirft *eine neue Perspektive auf die Lösungsidee*, unterstützt, entkräftet oder verändert sie sogar, indem die Drehbücher im Verlauf ihrer szenischen Umsetzung so lange modifiziert werden, bis die entstehenden Handlungen und Bilder für die „Zuschauer“ stimmig, brauchbar und passend im Hinblick auf ihren betrieblichen Anwendungskontext wirken.

### **Moderationstechniken**

Aufgabe des Moderators ist es, die freie, ästhetische Improvisation der SpielerInnen *mit der Erfahrungswelt der TeilnehmerInnen zu verbinden*, indem er die Vorschläge und Interventionen des Publikums produktiv in die Improvisationen integriert.

Der Moderator sorgt dafür, sowohl das szenische Spiel in Fluss zu halten, als auch die Vorschläge des Publikums mit einzubinden. Hierzu werden dem Publikum zu Anfang vor

allem folgende *Interventionsmöglichkeiten* angeboten und am Anfang auch eingeübt (was zugleich aktivierende Funktionen hat):

1. „*Stopp!*“ Vor jeder Intervention des Publikums muss die *Spielhandlung unterbrochen* werden. Das laut gerufene (und ggf. durch Klatschen unterstützte) „STOPP“ friert die Szene ein.
2. *Vorschläge*: Die ZuschauerInnen können die Personen bzw. die Szene (um-)definieren.
3. *Fragen*: Es können Fragen an die Rollenfiguren bezüglich ihrer Biographie, ihrer Motivationen, ihrer Ängste usw. gestellt werden.
4. *Eingreifen*: Die TeilnehmerInnen erhalten die Erlaubnis, aktiv einzugreifen, Rollen zu übernehmen oder den SpielerInnen auf der Bühne zu assistieren, indem sie Aussagen und Handlungen eingeben.

Bei Bedarf wird dabei auch auf klassische Moderationsmittel wie Flip-chart oder Metaplan-Wand zurückgegriffen. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass dies oft die Begeisterung für diese spielerische und aktivierende Methode schmälert, da diese „herkömmlichen Mittel“ von den meisten TeilnehmerInnen zu sehr mit den gewohnten Lernerfahrungen bzw. dem Arbeitsalltag in Verbindung gebracht werden.

#### **Rahmenbedingungen für eine TOI zur Umsetzung dieser Methoden**

Die ideale Gruppengröße für eine TOI liegt zwischen zehn und dreißig Personen, aber auch mit Gruppengrößen von sechs oder sechzig kann gut – aber anders - gearbeitet werden.

Benötigt wird für die TOI

- ein Raum mit mindestens 6m x 6m,
- eine Bühne mit mindestens 4m Breite und 3m Tiefe,
- idealerweise mit Bühnenbeleuchtung, je nach Raumgröße mit Mikrofonen (head-sets) und Verstärkeranlage,
- ggf. Flip-Chart, Metaplan-Wände usw.

Zeitlich kann sich eine TOI im Rahmen von 90 Minuten (durchgehend szenische, interaktive Improvisation) bis hin zu zwei Tagen abspielen. Hat die TOI einen zeitlichen Rahmen von zwei Tagen, werden die Improvisationen – je nach Prozessziel – mit intensiver Gruppenarbeit am Thema (fokussierte Reflexion bzw. Drehbucharbeit) oder mit Trainingssequenzen kombiniert.

### 3.3.4. Vorhang auf: „Almhütte oder Raumschiff“ - ein Fallbeispiel für themenorientierte Improvisation

Um die Potenziale der TOI zu verdeutlichen, wird im Folgenden exemplarisch eine TOI im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses einer Unternehmensberatung dargestellt (vgl. Berg/Flume/Orthey, F. M./Ritscher/Tilemann/Wehner 2002, S. 98ff).<sup>227</sup>

#### Vorgespräch

Vier Tage vor der TOI wurden die Rahmenbedingungen mit den Auftraggebern abgesteckt:

- Das Thema wird erstmals festgelegt: *Die Zukunft des Unternehmens und die persönliche berufliche Zukunft der BeraterInnen im Unternehmen im Zuge der anstehenden Veränderungen.*
- Die Hintergründe wurden ermittelt: Bisherige Entwicklung des Unternehmens; Philosophie und entstandene Kultur des Unternehmens; augenblickliche Wirtschaftslage und persönliche Präferenzen der TeilnehmerInnen für die Zukunft, Stimmung im Team und zwischenmenschliche Prozesse (soweit dem Gesprächspartner zu diesem Zeitpunkt bekannt).
- Dauer, TeilnehmerInnen-Zahl etc. wurden festgelegt – 2 ½ Stunden, 15 TeilnehmerInnen
- Auf Wunsch des Auftraggebers festgelegter Einstieg in die TOI: ½-stündige Diskussion der TeilnehmerInnen zum Thema mit improvisierten Interaktionen durch das Spielteam. Davon ausgehend: Finden einer gemeinsamen Ausgangsszene, je nach Prozessverlauf.
- Der Auftrittsraum wurde auf seine Tauglichkeit für eine TOI geprüft und für gut geeignet befunden.
- Weiterhin wurde festgelegt, dass die Unternehmensberatung die Ergebnissicherung der TOI selbständig am darauffolgenden Arbeitstag leistet (Die TOI fand abends statt).

#### Die vorbereitende Probe

Das Projekt wurde mit drei SchauspielerInnen und einem Moderator durchgeführt. In der internen *Vorbereitungsprobe* der TOI-Gruppe wurden die im Vorgespräch ermittelten Informationen, sowie der gewonnene subjektive Eindruck an das Ensemble kommuniziert. Leicht verändert wurde hier die Konzeption des ersten Teils: Man kam überein, dass während der Diskussion keine szenische Interaktion parallel dargestellt werden sollten, stattdessen

---

<sup>227</sup> Darstellung des TOI-Setting und der Szenen von Reinhold Wehner. Ich verwende diese „Geschichte“ von einer TOI, damit vor den anschließenden Reflexionen mit dem Fokus „lernender Systeme“ ein „Bild“ der von uns entwickelten Lernform entstehen kann.

Vgl. zu den Funktionen des „Geschichtenerzählens“ den Abschnitt im Text über „Irritationslernen“ (3.7.2.).

sollten kurze Szenenelemente *in vom Moderator eingeführten Unterbrechungen* Platz finden. Folgender Vorschlag wurde nach der Probe dem Auftraggeber kommuniziert: kurze individuelle Statements der TeilnehmerInnen zum Thema mit eingeschobenen, improvisierten, von diesen Statements inspirierten Szenen durch die TOI-SchauspielerInnen. Davon ausgehend: Finden einer gemeinsamen Szene. Der weitere Verlauf der TOI wird dem aktuellen Prozess folgend bestimmt.

Darüber hinaus improvisierten die Schauspieler in dieser Probe zu einigen Aspekten des Projektthemas, um sich für dieses *zu erwärmen*.

## **Vor Ort**

### **Erwärmung-Diskussion**

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde der TeilnehmerInnen wie der SpielerInnen, begann die TOI mit einer kurzen Einführung des Moderators zum Thema und der Eröffnung der Diskussion. Als Ausgangspunkt wurde vom Projektverantwortlichen auf Seiten der Unternehmensberatung die augenblickliche persönliche Einstellung zum Unternehmen vorgeschlagen.

Der erste Teilnehmer, Anton, umriss kurz sein erfolgreiches Engagement als Geschäftsführer für das Unternehmen in den letzten Jahren. Er sagte, dass er sich in Zukunft aber zurückziehen wolle, um die weitere Entwicklung mit mehr Distanz betrachten zu können, ohne aber den Kontakt zu den Kollegen zu verlieren.

Seine Kollegin Susanne erzählte von ihrem weiten Fahrtweg, den sie bald haben werde, da sie aus persönlichen Gründen in eine andere Stadt ziehe und deshalb nun jeden Tag pendeln müsse. Da dies nicht mehr mit spontanen Einsätzen im Tagungszentrum zu verbinden sei, glaube sie, dass sie sich wohl vom Unternehmen entfernen würde.

Nach weiteren zwei Statements unterbrach der Moderator die TeilnehmerInnen und leitete die erste Improvisation ein. *In kurzen Szenensplittern* von maximal einer Minute wurden nacheinander die Beschreibungen der Teilnehmer auf der Bühne theatral umgesetzt.

Beispiel Antons Statement: Dies wurde in eine kleine Szene umgesetzt, in der ein Mann gerade einen Raum verlässt und sich freut, was er dort alles geschafft hat. Der Mann kündigt an, nun gehen zu wollen und wünscht den anderen alles Gute. Kaum ist er durch die Tür, blickt er nochmals zurück. Er versucht die Türe zu schließen, aber er ist derart interessiert am Geschehen im Raum, dass er nicht gehen kann und doch immer wieder durch den verbliebenen Spalt zurückblickt.

---

Die TeilnehmerInnen bekamen durch diese und die folgenden dargestellten Sequenzen sehr schnell Einblick in einige wichtige funktionale Elemente der TOI: Sie erfuhren, dass ihre Äußerungen – verfremdet, verstärkt, fokussierend oder verbindend – auf der Bühne in Handlung gegossen werden und dass körperlich-visuelle *Ankerpunkte der Themenfindung* entstehen.

Durch die Schilderungen der TeilnehmerInnen und deren Umsetzung auf der Bühne war der Erwärmungsprozess für das Thema eingeleitet, was *sich im zunehmenden Engagement und emotionaler Beteiligung* der TeilnehmerInnen zeigte. Teilziele der TOI, die hier erreicht wurden:

- Erwärmung für das Thema
- Eruierung der augenblicklichen Stimmungslage
- Visualisierung und Konkretisierung des Themas

Weitere Konkretisierungen folgten: Eine Teilnehmerin beispielsweise wurde aufgefordert, ihre Beschreibung in ein Standbild (Statue) umzusetzen, das von den Improvisationsspielern dargestellt wurde, was sie sehr engagiert und kreativ tat, indem sie den – normalerweise „eingefrorenen“ - Statuen ein zusätzliches Bewegungsmoment gab.

Die Befindlichkeit von drei weiteren TeilnehmerInnen wurde in einer gemeinsamen Szene umgesetzt, in der die Spieler eine Szene in einer Wohngemeinschaft improvisierend darstellten und auf dieser methaphorischen Ebene die artikulierten Inhalte der drei Teilnehmer in diese Alltagshandlung einflochten.

Nachdem alle TeilnehmerInnen ihre aktuelle Befindlichkeit in Bezug auf das Unternehmen geäußert hatten und dies auf der Bühne in Szene gesetzt worden war, wurde als Zäsur und zur Aktivierung der TeilnehmerInnen ein kurzes *Energieklatschen* durchgeführt.

### **Hauptteil der TOI**

Die Teilnehmer wurden nochmals in die ihnen zur Verfügung stehenden *Techniken* anhand einer Beispielszene eingeführt. Die Techniken *Stopp, Vorschläge, Fragen, Eingreifen* (s.o.) wurden erprobt. Im Anschluss wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, für den Start der „Haupthandlung“ ein *Standbild mit dem Titel* „Die Zukunft unseres Unternehmens“ zu gestalten. In der ersten Sequenz wurden zwei Personen dargestellt, die nach oben blickend, dem Publikum zugewandt standen. Nach der Rückfrage des Moderators, ob das ein für alle TeilnehmerInnen möglicher Ausgangspunkt wäre, wurde Widerspruch laut: Der Blick der beiden Personen wurde gesenkt, ein Bewegungselement (Schrittstellung) wurde hinzugefügt.

Auf diese Weise wurde das ursprüngliche Standbild bzw. Teile davon solange abgewandelt, bis ein für alle TeilnehmerInnen akzeptables Ausgangsbild geschaffen war.

Im Anschluss wurden die beiden Figuren des Standbilds (Statuen) auf einen „heißen Stuhl“ gesetzt und zu ihrem Befinden bezüglich ihrer verschiedenen Positionen im Verlauf dieser Startsequenz befragt. Hier hatte das Publikum die Möglichkeit, eine *Rückmeldung von den in Identifikation mit den Figuren des Standbilds stehenden SpielerInnen* über ihr Befinden in den verschiedenen Phasen der Gestaltung zu erhalten. Diese Informationen waren von zentraler Bedeutung, ging es doch um die körperlich-symbolische Darstellung des Fortganges des Unternehmens. Nach der *Befragung auf dem heißen Stuhl* gingen die SpielerInnen zurück in ihre letzte Haltung.

Der Moderator verdichtet aus dem Gehörten drei Aspekte: „Nachhausekommen, Atmosphäre, Begegnung“. Auf der Bühne entsteht in wenigen Augenblicken eine gemütliche Almhütte. Die Bewohnerin sitzt am Feuer und wärmt sich. Sie wirkt entspannt. Als die Tür aufgeht und Klaus in den Raum tritt, weht kurz ein eisiger Hauch Bergluft herein, der sich jedoch nicht gegen die Wärme des Feuers durchsetzen kann. Die Begrüßung ist herzlich. Man umarmt und küsst sich. Dann sitzen sie vor dem Feuer, beide mit einem entspannten selbstzufriedenen Ausdruck im Gesicht. Stille, Zufriedenheit, Stillstand?

Mit einem Klatschen lässt der Moderator die Szene einfrieren. Er wendet sich wieder an das Publikum: „Möchten sie die Akteure etwas fragen?“ Unsicher sehen sich die Zuschauer an. Dann die erste Frage von der Teilnehmerin aus Berlin: „Ich möchte den Mann etwas fragen.“ Der Spieler löst sich aus seiner Erstarrung und nimmt auf dem heißen Stuhl Platz.

„War es nicht schön für Sie, heimzukommen und so freundlich empfangen zu werden?“ „Ja, es war schön. Ich habe mich auch richtig darauf gefreut, wieder nach Hause zu kommen. Ich wusste schließlich, was mich hier erwarten würde. Ja, es war schön.“ „Gefällt es Ihnen in der Hütte?“ kommt die nächste Frage, nachdem erst einmal der Bann gebrochen ist. „Es ist warm und draußen war es ganz schön kalt.“

### **Beobachtungen**

Die Teilnehmenden beginnen, ihre Emotionen auf die Spieler zu übertragen. Zufriedenheit bei den einen, als das schöne Bild der gemütlichen Berghütte auf die Bühne kommt; Unruhe bei den anderen. Die Fragen, die den Spielenden gestellt werden, liefern diesen bereits die notwendigen Informationen, um im Sinne der Teilnehmer zu reagieren:

- „Wird es Ihnen nie langweilig auf dieser Hütte?“
- „Wie lange halten Sie es dort eigentlich aus?“

- „Sind Sie immer auf der Hütte oder kennen Sie die Welt draußen auch?“
- „Wollten Sie nie weg und einmal etwas ganz Neues anfangen?“
- „Geht es Ihnen eigentlich nicht auf die Nerven, wenn er so heimkommt und selbstverständlich Ihre Begrüßung und den Tee erwartet?“

In allen Fragen spiegelt sich die aktuelle Situation der Beratergruppe wider. In den folgenden Szenen wurden interne Konflikte auf die Spieler projiziert und von diesen in Szenen umgesetzt. Ängste vor Veränderung und Träume von Zukunft lagen in den Fragen und somit bereit für das Spiel auf der Bühne. Auch die Diskussion in den Spielpausen wurde direkter.

„Sieh mal, bei uns ist es doch wie auf dieser Hütte. Wir kommen einfach hierher, weil wir uns daran gewöhnt haben. Wenn wir uns an einen anderen Platz gewöhnt hätten, würden wir an diesem anderen Platz festhalten.“ – „Warum kommst du dann immer noch hierher? Warum bist du noch nicht deine eigenen Wege gegangen, wenn dir hier alles zu eng und zu muffig ist?“ – „Diese Hütte war mir wichtig, ich habe sie mit aufgebaut. Ich bin mir heute auch sicher, dass es damals die richtige Entscheidung war, dieses Seminarhaus zu realisieren. Ich merke aber auch, dass ich kein Konzept für die Zukunft habe, das uns tragen würde. Deswegen habe ich mich, wie ihr alle wisst, auch bewusst aus dem operativen Geschäft ausgeklinkt. Ich stehe Euch aber noch als Berater mit meinen Erfahrungen zur Verfügung.“ – „Lasst uns nicht drum herum reden. Das Bild mit der Hütte ist genial. Wollen wir nur die alte Hütte modernisieren und all die Ecken, an denen es zieht, abdichten, vielleicht auch noch einen kleinen Schuppen anbauen, oder wollen wir die Ruine abbrechen und was ganz Neues schaffen?“

Die Heftigkeit im Wortwechsel nahm spürbar zu. Endlich wurden die Dinge ausgesprochen, die zuvor unter der Oberfläche verborgen waren und den Entscheidungen im Weg standen. Um die Kommunikation weiter zu vertiefen, entscheidet der Moderator nun wieder, den Fokus durch das Spiel neu zu setzen. Mit „Stopp!“ unterbricht er die Diskussion und leitet über zur nächsten Szene. *„Schauen wir uns doch einmal an, was außerhalb der Hütte ist.“*

### **Fokuswechsel**

Klaus verlässt die Hütte, denn die beiden brauchen neues Brennholz für den Ofen. Draußen stapft er durch den hohen Schnee. Er entfernt sich immer weiter vom Haus. Da entdeckt er etwas. „Stopp!“ Der Moderator unterbricht erneut. „Was sieht Klaus da gerade?“ Ein Teilnehmer antwortet spontan: „Er entdeckt ein Raumschiff!“ Und es geht weiter: Klaus nähert sich der Tür des Raumschiffes. Ein kurzes Zögern, dann steigt er ein und nimmt im Pilotensessel Platz. Irritation. „Wie fliegt sich dieses Ding?“

An dieser Stelle lassen ihn die Zuschauer nun nicht mehr zurück. Er soll fliegen – jetzt. Genau das ist ihre Situation: Zögern, Unsicherheit. Nun wollen sie sehen, wie einer den Abflug meistert. Sie rufen ihm zu, wie die Maschine gestartet werden müsse. Und Klaus startet. Mit Volldampf geht es hinaus in ein neues Universum. Nur noch ein kurzer Blick zurück auf den blauen Planeten und die alte Heimat. Dann kommt das All, mit seiner unendlichen Weite, den unerforschten Sternen, den Perspektiven. Lichtgeschwindigkeit trägt jetzt Klaus voran. Dann die ersten Turbulenzen. Es schüttelt ihn heftig durch, kaum kann er noch das Steuer auf Kurs halten. Die Halsschlagader tritt deutlich sichtbar hervor, als er mit dem Unbekannten kämpft. Doch dann ist es geschafft. Hinter sich die Turbulenzen, vor sich die Einsamkeit. Alleine fliegt er nun mit hoher Geschwindigkeit – doch konstant und stabilisiert durch die Dunkelheit. Der Blick zurück auf das, was einmal ihm und den anderen gehörte. Klaus fängt an, mit sich selber zu sprechen.

Im Zuschauerraum wird es angespannt still. Die Neugierde auf sein Abenteuer, die Hoffnung, in den eigenen Entscheidungen positiv bestätigt zu werden, weicht der Anteilnahme an seiner Situation. Aufbruch kann einsam machen. Aufbruch bedeutet Kampf und Unsicherheit. Der Aufbruch von Klaus bedeutet eine Bedrohung, die eigenen Wurzeln zu verlieren.

### **Nachdenklichkeit**

War zuvor noch eine rational gefärbte kämpferische Haltung bei den Teilnehmenden vertreten, so hebt das Spiel auf der Bühne die Diskussion nun auf eine neue qualitative Ebene. Die Beratergruppe beginnt, sich nun mehr mit den menschlichen emotionalen Aspekten der Veränderung auseinander zu setzen. Verständnis für die Skepsis der Bewahrer und für die Neugier der Visionäre beherrscht jetzt die Situation.

Das Theater rückt in den Hintergrund. Über die gemeinsamen Bilder auf der Bühne gelingt nun Verständigung. Vorher Unvereinbares – Gemütlichkeit und vertraute Atmosphäre versus Neubau und Erweiterung – nähern sich einander an. Die Aufgabe der Spielenden scheint zunächst getan. Bis sich plötzlich einer der Berater aus der Diskussion ausklinkt und sich direkt an Klaus wendet: „Ist Klaus am Ende eigentlich zurückgekehrt?“

Diese Frage zielt ganz offensichtlich auf den Erfolg der Mission (Vision) ab und beinhaltet die Umkehrbarkeit der Entscheidungen. Entsprechend reagieren die anderen Berater heftig: „Natürlich nicht. Sonst war ja alles umsonst.“ „Der ist doch völlig losgelöst, die Vergangenheit interessiert den doch gar nicht.“

Bevor die Diskussion ausuferte, unterbrach der Moderator erneut: „Stopp! Sehen wir uns an, wie die Geschichte weiterging.“

## Rückkehr

„Schön ist es hier. ... Aber ganz schön einsam ohne die anderen.“ Klaus schaut sich im All um. Er kämpft sichtlich mit sich. „Eigentlich sollten die anderen das hier auch einmal sehen.“ Nach einer Weile reißt er das Steuer herum und fliegt zurück. Die Zuschauer reagieren überwiegend unwillig. Das war nicht das, was sie sich gerade erwartet haben. Lediglich derjenige, der die Frage gestellt hat, sitzt zufrieden in der Runde. Nachdem Klaus auf dem Rückweg die erneuten Turbulenzen überstanden hat, landet er auf der Bergwiese und steigt aus. Der Moderator unterbricht: „Wir hören die wahren Gedanken von Klaus.“ „Schön ist es hier – allerdings“, er sieht zu den Gipfeln, „alles ein wenig eng, verglichen mit dem All.“

Die meisten der Zuschauer entspannen sich wieder ein wenig. Deutlich ist in den Gesichtern die Neugier auf die Begegnung von Klaus mit der Hausbewohnerin abzulesen. Klaus wandert zurück zur Almhütte. Deutlich spürt er die Bergkälte. In seiner Erinnerung beginnt er schon, sich auf das Feuer im Haus zu freuen. Dadurch, dass Klaus seine wahren Gedanken ausspricht, kann das Publikum an seinen Empfindungen teilhaben. Dann steht er vor der Tür. Ein kurzer Moment. Er will die Tür öffnen, doch anders als früher, ist sie diesmal verschlossen. Klaus klopft – und wartet. Endlich hört er, wie sich jemand von innen der Tür nähert. „Ja?“ „Ich bin's, Klaus.“ „Ach so.“

An dieser Stelle endet die Szene. Die Zuschauer bitten im Anschluss darum, den Spielern noch Fragen stellen zu können. Zunächst steht die Bewohnerin des Hauses im Mittelpunkt.

- „Warum haben Sie die Tür abgeschlossen? Vorher war sie doch offen.“
- „Hatten Sie damit gerechnet, dass Klaus zurückkehren würde?“
- „Warum haben Sie ihm nicht gleich aufgemacht?“

Dann wurde auch Klaus befragt:

- „Warum sind Sie zurückgefliegen?“
- „Hat Ihnen Ihre alte Umgebung gefehlt?“

Die beiden Spieler antworten. Dann ist der Auftritt vorüber. Die Berater bleiben noch eine Weile unter sich und diskutieren, bevor sich die Runde auflöst. Dabei stellt sich heraus, dass gerade die Heimkehr von Klaus ein wesentliches Element für die Gruppe darstellt. In dieser Rückkehr spiegelt sich die Angst vor der anstehenden Entscheidung und vor allem die Befürchtung, durch die Entscheidung auch die gewachsenen und vertrauten Beziehungen der Einzelnen untereinander zu belasten: Wie werden wir miteinander umgehen, wenn die Veränderungen realisiert werden bzw. der Status quo erhalten bleibt?

## Nachhall

Inzwischen haben die Mitarbeiter der Unternehmensberatung ihre Entscheidung getroffen. Ein Zukunftsmodell wird derzeit realisiert. Das Spiel auf der TOI-Bühne und die visualisierten Diskussionen der Berater untereinander haben der Gruppe geholfen, Klarheit zu finden. Allen Betroffenen wurde deutlich, dass die familiäre Atmosphäre innerhalb der Gruppe einen Wert darstellt, der wichtig ist und den es unabhängig vom jeweiligen Zukunftsmodell zu bewahren gilt. Dennoch wurde auch deutlich, dass die Fokussierung auf diesen Wert dem Fortschritt und damit der Anpassung an die Bedürfnisse des Marktes und der Kunden im Wege stand.

Im Anschluss an den Auftritt der TOI-Spieler verbrachte die Beratergruppe noch einen weiteren Tag zusammen. Sie überarbeitete die verschiedenen Zukunftsmodelle und fand eine für die meisten verträgliche Lösung, die es ermöglichte, Bewährtes aus der Vergangenheit zu erhalten und dennoch mutig den Schritt in die Zukunft zu wagen. So wurde die Umgestaltung und Erweiterung der Villa durch einen modernen Anbau nicht mehr in Frage gestellt, was bis dato als bedrohlicher Verlust der Traditionen gegolten hatte. Allerdings haben nicht alle Berater diese Entscheidung mitgetragen. Einige sind ausgeschieden, da ihnen durch die TOI klar wurde, dass sich an dieser Stelle ihr Weg und der Weg der anderen Netzwerkmitglieder trennen musste. Auch wenn es nicht leicht war: hilfreich an dieser Entwicklung war, dass durch die Impulse der TOI notwendige Entscheidungen getroffen werden konnten. So schleppten die Mitarbeiter nicht, wie häufig bei Umstrukturierungen, ungute Gefühle und Einstellungen über Monate unausgesprochen mit, die sich sowohl bei der Organisation als auch bei den Betroffenen als belastende Emotionen und schlechte Stimmung zeigen. Im Gegenteil: Die Visualisierung der *verschiedenen Zukunftsmodelle in Form von Metaphern und den individuellen emotionalen Betroffenheiten der Veränderungen*, hatte die Beratergruppe in ihrem Prozess unterstützt, die jeweiligen Entscheidungen zu treffen.

In einer Nachbetrachtung der Gesamtveranstaltung und insbesondere der TOI waren sich die Teilnehmenden darüber einig, dass die Qualität des Spiels darin lag, spontan die Fragen und Aussagen der Gruppe in eine Metapher und in Spielszenen zu übersetzen. Dabei wurden wesentliche Punkte überspitzt dargestellt. Dies ermöglichte für die Diskussionen der Gruppe neue Reflexionsperspektiven und gab wichtige Entscheidungshilfen.

### 3.3.5. Reflexionen zum Fallbeispiel: Was konnte „das System“ lernen?

Die weiter oben skizzierte Spurensuche zeigt Anchlüsse der TOI zu erwachsenenpädagogischen und lerntheoretischen Begründungen. Diese sind ebenfalls als Hintergründe und Begründungen anschlussfähig an die hier verfolgte Perspektive des „Lernens von Systemen“ und des zugrundeliegenden Lernbegriffes im Sinne des „Lernens als Oszillieren“ (2.1.). Diese Zusammenhänge sollen hier exemplarisch und schlaglichtartig ausgeleuchtet werden.

Dabei werden für das „Lernen des Systems“ die folgenden Ebenen, die mit dem im modifizierten Ausgangsmodell markierten Systemarten (3.1.1.) korrespondieren, auch in ihren Wechselbeziehungen unterschieden:

- Lernen der beteiligten Einzelpersonen
- Lernen über die Beziehungen innerhalb der BeraterInnengruppe (soziales Kommunikationssystem)
- Lernen über die Organisation

#### Lernen der beteiligten Einzelpersonen

Systemtheoretisch betrachtet können Personen als Elemente der Umwelt des Systems der Unternehmensberatung gesehen werden, die via Kommunikation mit deren sozialem System gekoppelt sind. In unserem Falle sind dies die Beraterinnen und Berater. Sie werden durch die TOI-Szenen insbesondere mit ihrem individuellen Weg in die und in der Unternehmensberatung sowie mit ihren subjektiven Rollen-Konstruktionen, die sie in deren Kommunikationen in Anschlag bringen, konfrontiert. Dabei werden ihnen Traditionen, Fixpunkte, Markierungen auf dem bisherigen Weg, Entwicklungslinien, Begründungsmuster usw. vergegenwärtigt. Gelernt werden konnte insofern jeweils Unterschiedliches zu den *Grundlagen der eigenen Positionierungen* in der Unternehmensberatung – und dies auch mit dem Fokus der Zukunftsgestaltung. Im Bild wurde dies metaphorisch an der Polarisierung „Almhütte“ oder „Raumschiff“ zugänglich gemacht. Die Einzelpersonen konnten sich zu den Perspektiven, die sich aus beiden Bildern entwickeln ließen, positionieren.

Durch die TOI wurden hier insofern *Oszillationsprozesse zwischen Stabilität und Irritation* im Hinblick auf die Zukunftsgestaltung in Gang gesetzt. Die Raumschiffperspektive stellte damit für die intervenierten Bewusstseinssysteme eine Irritationschance zur gewohnten und etablierten Stabilität der Sicherheit gebenden Almhüttenperspektive dar. Ergebnis der hier bei den BeraterInnen angestoßenen Prozesse waren neue Entscheidungsgrundlagen für Inklusion oder Exklusion. Konkret bedeutete dies für die meisten BeraterInnen, dass sie lernten, wie und unter welchen Bedingungen sie künftig ihre Zugehörigkeit zum System gestalten können.

Für einige wenige andere wurden auch Impulse vermittelt, die ihr Ausscheiden aus dem System nach sich zogen. Insofern entstand bei den Personen durch die Konstruktionen, die die TOI-Intervention mittels der Metaphern zugänglich machte, mehr Klarheit über die eigene Position im und zum System ihrer Unternehmensberatung. Die TOI regte damit einen neuen Möglichkeitssinn zur Gestaltung des Verhältnisses der Einzelpersonen zum sozialen Kommunikationssystem bzw. zur Organisation an. Dies konnte durch Introspektionen jeweils auch mit Blick auf die anderen Personen und deren Innenleben ausgerichtet werden.

### **Lernen über die Beziehungen innerhalb der BeraterInnengruppe**

Auf dieser Ebene geht es um die Relationen der Elemente des Systems. Hieraus entsteht ein je spezifischer Sinn im System, der die Kohäsion bestimmt. In unserem Falle war der gemeinsam definierte Ausgangspunkt durch die drei Aspekte „Nachhausekommen, Atmosphäre und Begegnungen“ markiert, der dann bald zum Almhüttenbild verdichtet werden konnte. Diese *gemeinsame Beschreibung der Beziehungsqualität* in der Unternehmensberatung konnte auch über die Raumschiff-Gegenperspektive hinweg konserviert werden. Die familiäre Beziehungsqualität als gemeinsamer Wert konnte identifiziert werden und auch für die alternativen Zukunftskonzeptionen bewahrt werden. Einfach gesprochen: es wurde klar, was die Beratergruppe zusammenhält, auf was sich ihre Existenz bezieht und auch ihre Weiterexistenz beziehen lassen wird. Damit konnte auf der Beziehungsebene ebenfalls Klarheit für die anstehende Neustrukturierung und Neuausrichtung generiert werden. Auch hier wirkte das durch die TOI-Metapher zugänglich gewordene Gegenbild des Raumschiffes als Irritationsanreiz, um klären zu können, was eigentlich die Qualität der Sozialbeziehung auszeichnet. Dies führte über das Ausscheiden einiger Mitglieder auch zu einer neuen Qualität auf dieser Ebene. Aber zur Klärung des durch die entstandenen Leerstellen wieder neu zu etablierenden Rollen- und Beziehungsgefüges steht nach der TOI die *Sicherheit der gemeinsam geteilten Beziehungswerte* zur Verfügung. Die Wahrnehmung von deren Stärke und „Macht“, die in der TOI auch in der Rückkehr des Raumschiffes zur Almhütte zum Ausdruck gekommen war, kann auch als Ermutigung gewertet werden, tatsächlich Veränderungen für die Zukunft angehen zu können.

Die Klarheit über die entstandene und geteilte Sozialbindung wurde zur Voraussetzung für Innovationen in der Neugestaltung der Unternehmensberatung. Weiterhin konnte über die Visualisierung und deren Nachbearbeitung auch geklärt werden, wo die *Möglichkeiten und Grenzen von Autonomie und Abhängigkeit* im Beziehungsgefüge liegen. Es ist klar, dass es die Beziehungsqualität in der Unternehmensberatung zulässt, sich in ein Raumschiff zu setzen

und wegzufiegen und dass trotzdem nachher die Tür der Almhütte wieder geöffnet werden wird. Aber es ist auch klar, dass die von der Beziehungsdichte ausgehende Macht eine starke ist, die auch einschränkend wirkt: sie führte dazu, dass Klaus im Raumschiff umkehrte und zur Almhütte zurückflog. Dort ist es gemütlich, vertraut, aber eben auch: „... ein wenig eng, verglichen mit dem All.“ (Klaus)

### **Lernen über die Organisation**

In der Form der Organisation konservieren Systeme Entscheidungen, die immer wieder neu zur Ausgestaltung von zukünftigen Strukturen und Prozessen aktualisiert werden können. Damit verfügt das System über relativ stabil abgesicherte Sinn- und Handlungsvorräte auch angesichts neuer Frage- und Problemstellungen. Auf dieser Ebene kann das Schlaglicht des hier Gelernten auf die *besondere Bedeutung der Beziehungsqualität* (s.o.) für die Organisation gerichtet werden. Dies führt letztlich auch dazu, dass der Zukunftsentwurf darauf reflektiert wird. Es ist nicht die völlige Innovation („das Raumschiff“), sondern die behutsame Weiterentwicklung des Bestehenden (z.B. Anbau an die bestehende Villa). Damit ist klar, dass diese Organisation *in Grenzen innovationsfähig ist*, dafür aber die Bewahrung des gewachsenen Vertrauten braucht. Das ist eine wichtige Information für die Beraterinnen und Berater. Sie können künftig also durchaus Innovationen erwarten, aber sie wissen auch, dass ihre spezifische Organisation sie limitiert – und auch inwiefern. Wichtig scheint für diese Organisation zu sein, dass Innovationen und Veränderungen anschlussfähig an die Tradition und die gemeinsam aufgebauten und geteilten Werte bleiben. Sonst reagiert das System mit Abwehrreaktionen. Was zudem anhand der TOI über diese Organisation gelernt werden kann, ist die verankerte Bereitschaft, sich Optionen zu dem anzuschauen, was konserviert ist – sonst wäre die TOI, besonders in der Raumschiffperspektive, nicht so engagiert gelaufen wie geschildert. Oder von einer anderen Seite etwas zugespitzt formuliert: diese Organisation scheut sich nicht davor, sich mit den Kontingenzen möglicher Zukünfte zu konfrontieren – aber (eben nur?) auf der Bühne ...

Das zeigt deutlich, dass diese Organisation nicht verschlossen gegenüber Experimenten und dem Denken des Udenkbaren ist. Die anschließende Aufarbeitung zeigt zudem hohe Reflexionspotentiale, die auch von den Organisationsmitgliedern – auf Grund ihrer Professionalität als BeraterInnen - zur Verfügung gestellt werden können. Diese Organisation lässt also selbstbezüglich auch die Überprüfung ihrer Strukturen und Prozesse zu. Die Grenzen dieser Überprüfung sind den Organisationsmitgliedern aber auch klar geworden – sonst sähe ihr Zukunftsmodell etwas revolutionärer aus.

An anderer Stelle in diesem Text (2.1.1.) wurden bezüglich des Lernens von Systemen folgende *fünf Merkmale* benannt:

1. Verlernen (ver-) lernen
2. Die Einredungen vom Lernen
3. Das Lernen der beteiligten „personalen“ Systeme.
4. Das Lernen der „sozialen“ Systeme im Betrieb.
5. Kontextmarkierungen: Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lernfreundlichen Strukturen und Kulturen.

Das Beispiel dieser Unternehmensberatung – als „lernendes System“ - zeigt schon im gewählten Setting (TOI), dass es eine *Bereitschaft zur forschenden Selbstdiagnose* gibt, dass „das System“ – via der beteiligten Einzelpersonen und deren professionellen Interaktionen - Interesse und Neugier an den eigenen Mustern und Routinen hat und es – auch angesichts schmerzhafter Ablösungsprozesse – die Bereitschaft gibt, etablierte Routinen in Frage zu stellen. Die „Routine“, dies anzugehen, ist die Reflexion in Form eines Mediums, das auf andersartige Perspektivverschließung angelegt ist: hier der TOI.

Das Beispiel verdeutlicht zudem auch, dass innerhalb des Systems stark *auf Lernen reflektiert* wird. Das System beobachtet sich auf Lernen und Veränderung hin. Diese Einredung ist bereits systembedeutsam geworden – die Struktur und die Form, die eigene Zukunft zu planen, zeigen dies an. Insofern gibt es neben den bereits illustrierten Möglichkeiten des Lernens für die beteiligten personalen und sozialen Systeme hier durchaus Indizien für *etablierte lernfreundliche Strukturen und Kulturen*. Die jährlich Strategietagung, in deren Rahmen die TOI stattfand, ist ein formaler Hinweis darauf, aber auch die Bereitschaft der Beraterinnen und Berater sich – hier im Rahmen der TOI – mit sich selbst, den eigenen Strukturen und Kulturen und deren Begründungen zu beschäftigen.

Von „Responsivität“ (3.1.1.) kann in dieser Unternehmensberatung insofern gesprochen werden, als dass es Formen gibt, interne Komplexität herauszubilden und sichtbar zu machen sowie Relevanzabschätzungen durch den Kontakt zu „tatsächlichen“ und potentiellen relevanten Umwelten anzugehen (Bergner 1997, S. 177). Medium dafür war hier die Themenorientierte Improvisation zur Zukunft des Unternehmens.

Als weiteres Kriterium, um von „lernenden Systemen“ sprechen zu können, wurde anderen Ortes das *Vorhandensein reflexiver Elemente* bezeichnet – konkret bedeutet dies im hier zu Grunde liegenden Modell: es müssen Lernprozesse zweiter oder dritter Ordnung beobachtbar sein (2.3.5.). Zumindest die hier im Zentrum stehende TOI zeigt dies für die

Unternehmensberatung an. Denn es konnten - wie oben verdeutlicht - reflexiv eigene personale, soziale und organisationale Muster identifiziert werden (Lernen zweiter Ordnung). Zudem gibt es Anzeichen für Lernprozesse dritter Ordnung (reflexives Meta-Lernen). Denn der Umgang mit diesen Mustern, Werten und Normen wird – angeregt durch die Visualisierungen der TOI – reflektiert. Darüber hinaus kann die Entscheidung für eine TOI als solche gedeutet werden, ein Verfahren zu finden, um mit diesen Mustern angemessener und professioneller als bisher umzugehen.

Durch die Entscheidung zur Form der TOI (Makro- und Mesoebene) und deren Umsetzung auf der Mikroebene konnte das System der intervenierten Unternehmensberatung einige der in diesem Text für ein „lernendes System“ für relevant gehaltenen Elemente und Mechanismen aktivieren – und für das eigene Kontinuieren nutzen.

### **3.3.6.Theater-Kritik: mögliche Probleme der TOI**

Abschließend sollen schlaglichtartig mögliche Probleme der Lernform TOI benannt werden.

Problematisch erscheint gelegentlich die *Implementierung und Akzeptanz* des Gestaltungselementes TOI. Entweder wird es vorschnell als (interessant, aber ...) zu abwegig für „seriöse Kontexte“ etikettiert (häufig: eine besonders subtile Form der Abwehr) oder es wird eher angstbesetzt abgewehrt, weil es sich um eine exponierte und exponierende Form handelt, die schwerlich vom Auftraggeber kontrolliert werden kann. Diese Dynamiken machen zwar zahlreiche skeptische Spekulationen über den Status des jeweiligen Systems im Sinne eines „lernenden Systems“ anschlussfähig, zunächst bedeutet es aber, *umfangreiche (Akquisitions- und) Kontraktgespräche* zu führen. Dabei ist die Integration der geplanten TOI in die aktuelle Systemkultur die wesentliche Vorarbeit der KontraktpartnerInnen.

Dies macht auch deutlich, dass themenorientierte ImprovisationspielerInnen nicht nur gute SchauspielerInnen und ImprovisationskünstlerInnen sein müssen, sondern dass sie ebenso die Fähigkeit besitzen müssen, sich professionell und sensibel auf unterschiedliche Situationen personaler, sozialer und organisationaler Systeme einstellen zu können. Denn Theater kann viel Macht haben. Und diese Macht (der Wahl der Darstellung!) muss in diesem Kontext nicht primär für ästhetisch gutes Theater genutzt werden, sondern auch dafür, die Darstellung *anschlussfähig zu halten an den jeweiligen Systemkontext*. Im Problem der Anschlussfähigkeit entscheidet sich letztlich die Professionalität der TOI-Akteure.

Ein weiteres mögliches Problem besteht auch von der anderen Seite her. Zuviel Euphorie im Umgang mit dem Theater kann verdeckend wirken. Es droht die Gefahr (und diese Fluchtperspektive ist im Theater-Spiel immer versteckt), dass Auftraggeber oder adressierte TeilnehmerInnen sich gut unterhalten (und vielleicht noch diskret belehrt) fühlen. Das Thema bleibt dann mit sicherer Distanz auf der Bühne. Das Lernen, die Veränderung bleibt auf der Strecke. Und übrig bleibt: „Alles nur ein Spiel!“ Schade eigentlich.

TOI ist zweifelsohne eine Lernform, die an der Grenze zum Edutainment angesiedelt werden kann. Dies macht abschließend drei Hinweise im Hinblick auf die TOI sinnvoll.

➤ **Erstens: TOI ist kein Wundermittel!**

TOI kann nicht alles. Sie ist kein Rezept, um alle möglichen Schwierigkeiten und Probleme von Einzelpersonen, sozialen Kommunikationssystemen oder Organisationen zu bearbeiten. Sie ist *eine Möglichkeit*. Ihre Nutzung in Lernprozessen ist insofern in der Kontraktphase immer sehr genau abzustimmen mit den jeweiligen Zielen, der Kultur, den Mentalitäten der beteiligten Menschen, mit Kontext- und Rahmenbedingungen. Wenn beispielsweise die potenziellen TOI-TeilnehmerInnen den anstehenden Lernprozess ablehnen, wenn sie dieser Form außerordentlich skeptisch gegenüberstehen, wenn eine TOI sich als zu starker Einbruch in eine bestehende Kultur erweisen würde, dann macht eine TOI auch keinen Sinn. Eine Gefahr besteht zudem darin, dass die TOI – gerade angesichts ihres breiten möglichen Leistungsspektrums – zur Projektionsfläche für allerlei Zuschreibungen wird. – TOI, TOI, TOI, dass dies nicht geschieht ...

➤ **Zweitens: TOI-Lernprozesse sind erst dann Lernprozesse, wenn aus dem intensiven TOI-Erleben Erfahrungen generiert werden können!**

Wie oben schon deutlich gemacht wurde, reicht das Erleben der TOI nicht notwendigerweise aus, um Lernprozesse in Gang zu setzen. Aus solchen Erlebnissen können über Reflexion (bildhafte) Erfahrungen generiert werden. Das ist immer dann der Fall, wenn es gelingt, den Erlebnissen individuellen oder kollektiven Sinn zu geben und wenn dieser Sinn in bestehende Sinnstrukturen integriert werden kann. Dann ist gelernt worden – und erst dann. Gelingt dies nicht, dann ist die TOI im Sinne der Erfahrungsbildung nicht ausgeschöpft worden. Und das ist etwas wenig bei dem ganzen Aufwand ...

➤ **Drittens: Die richtige Dosis ist wichtig. TOI maßvoll!**

TOI soll nicht Abhängigkeiten verstärken oder neue produzieren (z.B. von der Form der TOI als Problemlöser), sondern sie soll Autonomie und Selbststeuerung unterstützen und ermöglichen. Und das gelingt nur mit dem „richtigen“ Maß. Wenn das Maß voll ist, dann macht das häufig maßlos (abhängig) ... Sinnvoll ist es insofern in allen Phasen der TOI – vom Kontrakt bis zur Auswertung – das *Maß der Teilnehmenden* in die vielen zu treffenden Entscheidungen mit einzubeziehen. Maßlos improvisieren macht vielleicht begeistert, vielleicht auch still und erschlagen. Beide Konsequenzen sind jedoch kaum lernförderlich. Lernförderlich kann die TOI nur dann werden, wenn es gelingt, sie anschlussfähig zu machen an Personen, Interaktionen und die Organisation. Dann ist sie maßvoll im Sinne der angestrebten Lernprozesse, sonst ist sie maßloses Theater.



## Dritte Ausschweifung

Nachdem zuvor der Beobachterblick auf die Ressourcen einer theatralen, kreativen Form des Lernens im Hinblick auf „lernende Systeme“ gerichtet war, fällt er jetzt auf die andere Seite derjenigen Dynamik, der die TOI zugerechnet werden kann: dort wird der Trend sichtbar, zunehmend häufiger und auch zunehmend „grenzwertiger“ auf erlebnisorientierte bzw. -aktivierende Formen zurückzugreifen, um Lernsettings einzurichten.

Insofern gibt's jetzt erst einmal eine Pause vom „strengen Denken“ – aber natürlich, streng dem Trend folgend, eine erlebnisorientierte! Das macht das Denken locker.<sup>228</sup>

## Kurze erlebnisorientierte Pause: Lernen - immer eine Erlebnis!?<sup>229</sup>

### Lehr-/Lernprozesse zwischen Selbsterfahrung und Edutainment

Lernen liegt, und das zeigt nicht nur dieser Text, im Trend: gesellschaftlich, für die Betriebe und für die Individuen, die sich die Welt der Wissensgesellschaft als Wissensarbeiter in den Betrieben zunehmend als eine Lernwelt erschließen. Und je mehr dieses Lernen angestrengt wird, umso *weniger anstrengend* soll es offenbar sein. Lernen soll Spaß machen und von den Belastungen derjenigen Teile der Welt entlasten, die (noch) keine Lernwelten sind. Deshalb entstehen heute immer öfter „kreative Lernwelten“ oder erlebnisaktivierende Lernumgebungen, die möglichst alle Sinne anregen sollen. Lernen wird zum Erlebnis - das muss man als Angehöriger einer Erlebnisgesellschaft schließlich auch erwarten können. Das Wort „Erlebnis“ ist immerhin recht dicht am Erfahrungsbegriff angesiedelt und dieser steht ja im Konzept des „erfahrungsorientierten Lernens“ (vgl. Geißler/Kade 1982) seit langer Zeit für ein besonders wirkungsvolles didaktisches Modell. Aber Erfahrung ist zwar immer ein Erlebnis, macht aber - z.B. in anstrengenden Gruppenprozessen - nicht immer Spaß. Denn Lernen ist häufig anstrengend. Das liegt daran, dass alte Sinn- und Wissensbestände verabschiedet und durch neue ersetzt werden müssen. Und dies erfordert anstrengende Ablösungs- und Integrationsarbeit, und es bedeutet immer auch: *Enttäuschungsverarbeitung*. Was also tun, damit Lernen ein Erlebnis wird oder bleibt?

---

<sup>228</sup> Ich hatte mich bereits in der Einleitung der Ansicht Gregory Batesons (1992, S. 117) angeschlossen, dass die Fortschritte im wissenschaftlichen Denken aus einer „*Verbindung lockeren und strengen Denkens*“ entstehen, und diese Kombination „das wertvollste Werk der Wissenschaft“ darstellt.

<sup>229</sup> Erweiterte Textteile des Autors aus einem Beitrag gemeinsam mit Astrid Orthey (Orthey/Orthey 2000).

Zumindest muss heutzutage die Garnitur, es müssen Vor- und Nachspeise oder kleine Zwischengerichte, stimmen und jedenfalls: Stimmung machen. Und so wird heute auch in gruppendynamisch orientierten Veranstaltungen viel gespielt und es wird nicht nur verbal attackiert oder konkurriert, sondern dies wird auch - häufig nonverbal - mit Wachsmalkreiden oder in bewegten oder unbewegten Skulpturen und Szenen mehr oder weniger kreativ ausagiert. Kaum ein Seminar, in dem nicht sogenannte „Hallo-Wach-Übungen“ oder „Energizer“ offeriert werden, die durch körperliche Aktivierung das Suppenkoma als Übergangsproblem zu kompensieren versuchen.

Ein weiterer Trend zeigt sich darin, dass kleine intensive und symbolträchtige Erlebnisse geschaffen werden, die hohen Anschlusswert an die aktuellen Seminarthemen haben: der „Vertrauensfall“ oder „blinde Spaziergänge“ sind solche Formen, die häufig in Führungskräfte Seminaren oder Teamentwicklungsstrainings Anwendung finden, in denen es um Vertrauens- oder Beziehungsfragen geht. In dem Wissen, dass der Einsatz solcher Methoden zunimmt, reagierte ich kürzlich dennoch irritiert, als meine Seminargruppe beim blinden Spaziergang im Park eines alpenländischen Seminarhotels mir erstaunlicherweise stark vergrößert erschien. Die vielen neuen Gesichter in der Gruppe ließen mich kurzzeitig an meiner Realitätswahrnehmung zweifeln und einen beginnenden Trainer-burn-out vermuten. Die Lösung der Irritation war letztlich einfach - man hätte sie eigentlich erwarten müssen (aber der Trend macht offenbar gelegentlich blind): auch eine andere Seminargruppe machte gerade ihren „blinden Spaziergang“ in dieser schönen Umgebung.

Überhaupt - die Umgebung. Auch diese wird erlebnisträchtig gestaltet. Gute Seminarhotels, die etwas auf sich halten, haben Erlebnisparks eingerichtet, in denen sich die SeminarteilnehmerInnen beispielsweise balancierend über kleine Gewässer bewegen oder das ambivalente Gefühl genießen können, unter einem tonnenschweren Stein zu stehen. Das ist die Outdoor-Bewegung in homöopathischer Dosis. Viele Sinne werden vielerorts angesprochen: hier kann ich was ertasten, dort mich mit unterschiedlichen Gerüchen einnebeln oder mich mit verschiedenen Geräuschen, fast immer jedenfalls mit leider häufig geschmacksneutraler Musik behelligen lassen. Obwohl die diesbezüglichen Infrastrukturen sich ständig verbessern - Seminausstatter erleben ein Erlebnishoch - können TrainerInnen kaum noch mit der Eisenbahn zum Seminar anreisen. Sie sind meist an ihren Kombis erkennbar, mit denen sie ihre diversen Spielkisten mit Rhythmusinstrumenten, mit Kreiden, Farben, Bildern und Gesellschaftsspielen durch die Seminarwelt karren. Der Trainer als Erlebnismanager!? Jedenfalls als Erlebnisspediteur in eigener Sache.

Wenn er sich so oder so ähnlich sieht – und diesbezüglich sieht er oder sie sich durchaus unter Erwartungsdruck der Erlebnisgewohnten – dann kann er in Deutschland neuerdings jährlich zu einer Messe mit dem Titel edut@in gehen (<http://www.edutain.de>). Untertitel: spielen – lernen – unterhalten. Vielleicht hat sie oder er Glück und bekommt den dort verliehenen edut@in-Preis oder – beim ersten Besuch – den edut@in-Nachwuchspreis.

Die *Ästhetik dieses Lernens* unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen (Lern-) Bedingungen ist keine der Normbuchstaben aus dem Moderationskurs und keine der bausteinartig strukturierten Standardkonzepte. Sie ist sehr vielfältig und lebendig. Dies erscheint in einer systemischen Perspektive eher günstig, denn es reproduziert die Vielfalt und Lebendigkeit des Lernens auch in seiner methodischen Formgebung. Und ein kreativ angelegter Lernprozess spiegelt immerhin auch das Bemühen vieler Organisationen und Unternehmen wider, kreativ zu werden. Warum also sich noch weiter in einfältigen Standardseminaren an Tischen in U-Form und vor Folienfilmen und bemühten Vielrednern langweilen?

Vieles von dem, was offeriert, (neu?) erfunden oder erlebnisreich hervorexperimentiert wird, macht - auch didaktisch gesehen - Sinn. Leider wird es jedoch allzu häufig als gerade mal aktuelle Mode in den Handwerkskoffer der Trainer gepackt - die immerneuen Methoden- und Spielbücher verleiten ja auch dazu. Häufig stimmt dann die *Passung* nicht, wenn dieser gut gefüllte vermeintliche „Handwerkskoffer“ unreflektiert im Seminar geleert wird. Und so enden dann bemühte Designverrenkungen unter Originalitätsdruck häufig im Widerstandsszenario der Teilnehmer, die zwar gerne Spaß haben und was erleben wollen - aber zur richtigen Zeit, am richtigen Platz und in der richtigen Situation. Und was „richtig“ ist, das wissen sie selbst am besten und es ist von vielen Variablen des komplexen Gebildes, das wir „Lehr-/Lernprozess“ nennen, abhängig: von der Besonderheit der TeilnehmerInnen und ihren Bedürfnissen und Ansprüchen, von der Gruppe, ihrer Dynamik, ihren Themen und ihrem Entwicklungsstand, von den Rahmenbedingungen, dem Ort, der Zeit, dem Raum, dem Geld, von der Kultur und der aktuellen Situation der Organisation, vom Auftraggeber und nicht zuletzt auch vom Thema der Veranstaltung. Lernen ist ein nicht-triviales Kommunikationsmedium. Das bedeutet: es kommt etwas anderes heraus als herein. Das unterscheidet Lernen von trivialen Maschinenmodellen. In der black-box der Kommunikation des Lehr-/Lernprozesses geschieht etwas mit dem Input, das den Output - gewöhnlich als „Lernerfolg“ bezeichnet - bestimmt. Dies ist schwierig zu steuern und es verträgt keine trivialisierende („Wenn-Dann“) Handhabung. Die vielen heute anstehenden Methodenentscheidungen verlangen also nach sehr umfassenden Gestaltungs- und

Steuerungskompetenzen. Und wenn diese hinter den Methodeneuphorien stehen und die Lernveranstaltung nicht nur eine Erlebniswelt wird, sondern eine erlebenswerte und erlebnisreiche Lernwelt, dann macht Lernen sicher auch Spaß.

Ob dem immer so ist, daran sind Zweifel angebracht.

Mag die Welle der Outdoor-Erfahrungen, die heute allenthalben (übrigens auch indoor!) gemacht werden können, grundsätzlich sinnvoll erscheinen, wenn diese gut reflektiert werden, so bleibt ihnen doch häufig ein Transfer- oder Übersetzungsproblem. Die Frage, was es am kommenden Montag bedeutet, dass der Chef am Seil der Sekretärin baumelte und vor Angst schlotterte, ist schwierig und nur sehr aufwändig transferfähig zu beantworten. Was glühende Kohlen, Glasscherben oder andere dubiose Mutproben mit allerlei giftigen Getier als Lernerfolg bewirken sollen, das bleibt häufig ebenso im Dunkeln wie das, was solche Erfahrungen bei den Lernenden (oder besser: den Opfern) tatsächlich bewirken. Klar, was das soll!? Angstüberwindung. Ich lerne meine Grenzen kennen und kann dann besser mit meiner Angst zurechtkommen oder - so die frohe Hoffnung - ohne sie. Der Vogelspinne auf meiner nackten Brust sei Dank. Nein Danke! Angstreduktion durch Angsteskalation ist eine sehr sensible und problematische Intervention. Durch Glasscherben und Giftschlangen oder ähnlich heftige und krasse Erlebnisse wird die Angst instrumentalisiert, missbraucht, deformiert und vielleicht sogar illusionistisch zugeschüttet: vor Schlangen habe ich jetzt keine Angst mehr, aber – im besten Fall - vor denen, die mich zwangsweise mit Schlangen konfrontieren. Die Grenz- und die Abhängigkeitserfahrung hat sich verschoben. Welch‘ unvergessliches Erlebnis!

Bezüglich solcher - oder auch weniger heftiger - erlebnisorientierter Interventionen sind *drei Aspekte problematisch* und daher besonders reflektiert in die Gestaltungsüberlegungen einzublenden:

1. Das Erlebnis kann vom aktuellen Thema mehr oder weniger stark *ablenken*. Das erschwert die themenzentrierte Weiterarbeit, weil das Erlebnis das Erleben bestimmt und nicht der „eigentliche“ Seminarinhalt.
2. Lernen ist anstrengend. Wenn man so will, ist Lernen eine bestimmte Form der Arbeit. „Spielen“ - diese Form, oder jedenfalls diese Zuschreibung bekommen die Erlebnisse - ist etwas grundsätzlich anderes. Durch spielerische Erlebnisse werden *Übergangsprobleme* zu anstrengenden Lernprozesse verschleiert bzw. produziert.

3. Erlebnisse und Spiele sind auf *Dosiserhöhung* angelegt. „Mehr desselben“ - am besten noch schöner, kreativer, intensiver oder entspannender. Das erhöht den Originalitätsdruck und produziert unter Umständen nicht einlösbare Erwartungen. Was folgt ist Enttäuschung.

Die zentrale Frage der Erlebniswelten in unseren Seminaren ist die Frage der *Anschlussfähigkeit des Erlebten an die Erfahrungskontexte* der Lernenden. Und diese sind sehr individualistisch zentriert. Es wird aber häufig so getan, als könnten sie verallgemeinert werden. Und so werden Methodenentscheidungen quasi verdurchschnittlicht getroffen. Nur leider sitzen dann im Seminar keine DurchschnittsteilnehmerInnen, sondern *nur* besondere. Das zeigt, wie sensibel die Entscheidungen zu treffen sind und es zeigt, dass sie jeweils auch in der konkreten Situation zu überprüfen sind, auch wenn sie zuvor am grünen Planungstisch gut aussahen. Da fehlten allerdings die Menschen, es fehlte die Gruppe und ihre Dynamik, eine gemeinsame Geschichte und es fehlten auch die spezifischen Rahmen- und Umweltbedingungen. Es zeigt auch, wie problematisch ausgefeilte und durchgestylte Konzepte sind, die bis ins letzte Detail vorgeplant sind. Methodenkonzpte sollten viel eher wie Landkarten sein. Denn in diesen ist ja auch alles Wichtige verzeichnet, das eine (oder eine andere!) Orientierung ermöglicht. Aber selbst sehr differenzierte und genaue Landkarten sind etwas anderes als das reale Gelände. Aber in diesem realen Gelände (des Lehr-/Lernprozesses) erweist sich die Qualität und Güte der Karte, die ja viele Möglichkeiten und Wege aufzeigt, um ein Ziel zu erreichen (übrigens sind dies viel mehr Umwege als direkte Wege zum Ziel).

Solche Landkarten, die praktisch beispielsweise als ergänzbares Mindmap gestaltet werden können, sind hilfreich für die notwendige Planung des umwegreichen Seminarweges. Sie sollten enthalten:

- *Ziele, prägnante Themenformulierungen und inhaltliche Strukturen* (Was soll erreicht werden? Was muss bearbeitet werden?)
- *Bemerkungen zur Steuerungsabsicht* und (viel freien) Platz für *Einschätzungen zur Situation und zu Themen in der Lehr-/Lerngruppe* (Was steht auf der Prozessebene an und was soll dort erreicht werden? Was läuft gerade? Und wie?)
- *Methodische Optionen* mit verschiedenen, unterschiedlichen Steuerungsperspektiven (Wie will ich es erreichen, was ich erreichen will, wenn ...?)
- *Rahmenbedingungen* des Lehr-/Lernprozesses (Was sind die Grenzen und Bedingungen meiner Arbeit?)

Die zentrale Leistung zur Steuerung- und Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses in der konkreten Seminarsituation besteht darin, die Landkarte so zu benutzen, dass eine *lernförderliche Mischung aus Inhalten, Selbst- und Gruppenerfahrungen, Methoden, Medien und spielerischen Erlebnissen* entsteht. Das bedeutet, dass es darum geht, die TeilnehmerInnen durch die Leitung in Struktur und Prozess zu unterstützen, um ihre subjektiven *Konstruktionen des Lerngegenstandes* zu realisieren, zu überprüfen oder zu verändern. Und alles, was diese individuellen Konstruktionen unterstützt, ist didaktisch sinnvoll. Tendenziell sind dies solche Situationen, die von den TeilnehmerInnen als authentisch wahrgenommen werden, die im Schonraum des Seminarraumes *ernsthafte Hier-und-Jetzt-Erfahrungen* zulassen, die dann - auch dies eine wesentliche Leitungsleistung - im Hinblick auf den *Transfer ins Dort-und-Draußen* reflektiert werden müssen.

Es sind auch solche Interventionen unterstützend, die eine *Aktivierung der Teilnehmer* ermöglichen und die es unterstützen, dass die Folgen dieser Aktivität für die TeilnehmerInnen *erfahrbar* werden. Diese Steuerungsleistungen basieren - wollen sie besonders wirkungsvoll sein - auf dem *Konzept „Nähe“*, nicht auf dem Konzept „Distanz“. LeiterInnen werden aus ihrer Leiterrolle heraus LernpartnerInnen der TeilnehmerInnen und treten zu ihnen in *nahe Beziehung*, aus der heraus sie deren Lernprozesse unterstützen können (was keinesfalls bedeutet, den wichtigen konfliktären Wachstumsthemen der Lerngruppe aus dem Wege zu gehen). LeiterInnenhandeln besteht darin, Balancen zu fördern und zu unterstützen: individuelle, soziale, inhaltliche. Das ist das immer wiederkehrende Leitungserlebnis der Balancier Erfahrung ohne Netz und doppelten Boden. Und dafür haben LeiterInnen mehr oder weniger viele Interventionsmittel. Eines davon, das im Trend liegt, der hier skizziert wurde, ist die *erlebnisorientierte Gestaltung des Lernens*.

Ich kenne (und schätze) aber auch TrainerInnen, die bestehen nachhaltig darauf, im Seminar nichts außer ihrem Kopf und ihrem Bauch zu benötigen. Das sollten diese auch weiterpflegen. Es gibt einen wichtigen Hinweis darauf, dass das, was ich als Leiter tue und unterlasse, immer auch etwas mit mir, meiner Person und meinem LeiterInnenprofil zu tun hat. Wenn ich nicht gerne mit Wachsmalkreiden male, sollte ich auch nicht damit arbeiten. Tue ich es dennoch, ernte ich im ungünstigsten Falle denjenigen Widerstand, der meinen eigenen Widerstand ausdrückt. Dann habe ich ein Widerstandserlebnis. Erlebnisorientierte Gestaltungen sind also auch im *Selbstbezug der Steuermänner und Steuerfrauen* der Lehr-/Lernprozesse auf Passung hin zu reflektieren. Dann wird Lernen zum Erlebnis.

Mit diesem kurzen Einblick in die Schwierigkeit, Lernprozesse methodisch zu gestalten, beobachten wir erstaunt die auf Steigerung angelegte Originalitätsspirale. Wir beobachten Managergruppen, die rohe Eier fliegen lassen und große Papiere mit Fingerfarben beschmieren - pardon: gestalten. Manchmal erleben wir diese auch schreiend und herumhüpfend. Dann und wann verknoten sie sich händehaltend im „gordischen Knoten“, sie gehen auf allerlei Spurensuchen in die Natur und schleppen Exponate in den Seminarraum, sie bauen sich Collagen, damit sie Visionen kriegen, lösen Rätsel und tragen Masken, gelegentlich konstruieren sie Maschinen und spielen Rollen oder was anderes. Bisweilen werden sie auch probenhalber zu Bettlern, Straßenmusikanten oder Nacktflitzern. Damit sie sich selbst auch mal in einer Differenzerfahrung - quasi auf der anderen Seite der Klotüre - erleben. Neuerdings werden gerne Theaterelemente ins Setting integriert - keine schlechte Idee vielleicht bei dem ganzen Unternehmenstheater heutzutage. Und es wird – voll im Trend – aufgestellt bis zum Umfallen.

Das alles geht. Und es geht auch vorbei. Das ist die tröstliche Weisheit dafür, wenn es nicht gelingt, es also nicht anschlussfähig wird für die TeilnehmerInnen. Dann hat der oben angesprochene Balancierakt nicht funktioniert. Er ist misslungen. Tröstlich ist dann nur die Weisheit, dass *Gelingen* nur *Misslingen* ohne *Miss-* gewesen wäre. Oder die Reflexion in der nächsten Supervisionssitzung. Vielleicht war die Differenzwahrnehmung oder das Maß der Zumutungen zu stark. „Maß“ ist deshalb ein gutes Stichwort, wenn es darum geht, besonders „mutige“ Leitungsentscheidungen zu treffen.

Wessen Maß ist das? Wenn es *nur* das der TrainerInnen ist, dann ist dies höchst problematisch. Es könnte ein Indiz dafür sein, dass die Leitung mit viel *Macht* agiert. Dies bedeutet auf der Prozessebene womöglich, dass die TeilnehmerInnen abhängig gemacht werden. Und diese Erfahrung ist immer dann höchst problematisch im Sinne des angestrebten Transfers, wenn es „eigentlich“ darum geht, Autonomie zu fördern (z.B. in der Führungskräfteentwicklung). Und dies ist heute angesichts der Individualisierungs- und Selbstverwirklichungsdynamik meist der Fall.

Weiterhin ist es problematisch, wenn das methodische und erlebnisorientierte *Design keine differenzierte Wahrnehmungen* ermöglicht, also Wahrnehmungen der Individualität und Besonderheit der TeilnehmerInnen und insbesondere ihrer Unterschiede erschwert werden. Problematisch ist dies deshalb, weil ja auch individuell gelernt wird. Dies Problem ist immer dann zu befürchten, wenn der Lernprozess daraufhin zentriert wird, Ideologien oder Philosophien zu vermitteln (z.B. Unternehmenskulturen oder Leitbilder) oder wenn die

Gruppe - oder das Team - so hochstilisiert wird, dass die einzelnen untertauchen, weil beispielsweise die Gruppe oder das Team ihnen zuviel Druck macht.

Da hilft dann auch kein Erlebnis mehr ... Oder doch? Vielleicht könnten wir diese starke Gruppe mal ein Standbild der Gruppe stellen lassen (das haben wir vom Psychodrama gelernt) und dann die Stellung der einzelnen in dieser Gruppe reflektieren ... *Vielleicht* wäre dies ein Erlebnis, das hilft ...

Trotz oder wegen alledem: etwas mehr *Bescheidenheit und Bodenständigkeit* stünde denjenigen wohl gelegentlich gut an, die sich als Interventionisten in Lernsettings derart schwungvoll und verspielt geben. Denn was sollen denn diejenigen, die lernen sollen und ja auch profiliert vorkommen wollen und sollen angesichts solcher Verrenkungen noch tun? Was bleibt ihnen, um sich abzugrenzen? Um sich zu positionieren? Um auch vorzukommen? Um Besonderheit zu zeigen?

Wenn es denn die Gegenposition der Starrheit, der Nicht-Veränderung und der Passivität ist, dann hat die verspielte methodische Gemengelage ja wundervoll paradox funktioniert. Aber ob das angesteuert war? Und ob's den ganzen Aufwand wert war?

**Begriffsklärung: Was ist Methodik?**

In der sogenannten „einschlägigen“ Literatur finden wir Methodik als Teilbereich der Didaktik definiert. Methodik ist dabei die „Wegdimension“ (Bonz 1999) der Didaktik. Sie umfasst Methoden und Medien. Methoden in der Erwachsenenbildung sind dabei als „helfende Verfahrensweisen“ (Knoll 1999, S. 12ff) zu verstehen, die Lernprozesse von Erwachsenen fördern und unterstützen. Ob und woraufhin sie helfen, das ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig:

- von denen, die sie erleben, also der Gruppe,
- von denen, die die Veranstaltung planen und leiten, also der LeiterIn,
- vom Ziel der Veranstaltung,
- vom Thema und Inhalt der Veranstaltung,
- von den Rahmenbedingungen der Veranstaltung,
- von der Organisation, die die Veranstaltung anbietet bzw. diese verantwortet.

### 3.4. Beratung und Coaching

Oder: Vom Lehrgang zum Störgang!

#### Struktur

3.4.1. Vorspiel

3.4.2. Was ist das - Beratung?

3.4.3. Wie „funktioniert“ die systemische Beratung?

3.4.4. Drei Beratungsbeispiele auf dem Weg zu lernenden Systemen

Praxisberatung mit Führungskräften: Führungsberatung

Einzelcoaching

Systemisch angelegte Organisationsberatung: „Eine Mitarbeiterbefragung und die Folgen“

In diesem weiteren Beispiel für *mögliche Elemente von vernetzten komplexen Lernsystemen* in einem „lernenden System“ widme ich mich den derzeit stark nachgefragten Formen der „Beratung“ und des „Coaching“ bezogen auf ihre Funktion, Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen in „lernenden Systemen“ anzuregen.

In ersten grundlegenden Abschnitten dieses Kapitels geht es darum, zu klären, wie „Beratung“ in einem anschlussfähigen Verständnis im Hinblick auf „lernende Systeme“ beschrieben werden kann (3.4.1. – 3.4.3.). Im Anschluss daran werden anhand von drei Beispielen *Möglichkeiten und Leistungen von Beratungsformen für Personen, Sozialbeziehungen, Kommunikationen und Organisation in lernenden Systemen* verdeutlicht (3.4.4.): Führungsberatung (1.), Einzelcoaching (2.) und systemisch angelegte Organisationsberatung (3.). Dies geschieht in einer Sprach- und Darstellungsform, die die Entstehung von *möglichst konkreten Bildern* von denjenigen Lernprozessen unterstützen soll, die via Beratung in „lernenden Systemen“ angeregt werden können.<sup>230</sup> Dabei wird zudem in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit je unterschiedlichen Zugängen die jeweilige Form der Beratung im Hinblick auf „lernende Systeme“ reflektiert.

---

<sup>230</sup> Dazu nutze ich Materialien aus meiner praktischen Beratungsarbeit in Betrieben. Das stellt einerseits das in diesem Text angesteuerte *Theorie-Praxis-Verhältnis im Sinne der angestrebten Aktionsforschung* sicher, andererseits soll es der hier theoretisch reflektierten Praxis auch *Bildhaftigkeit* in Bezug auf die Frage verleihen, was denn in lernenden Systemen konkret geschieht bzw. geschehen könnte.

### 3.4.1. Vorspiel

„Coaching“ allenthalben. Flugs aus dem Sport importiert, tritt der Begriff eine vermutlich kurzlebige, aber – jetzt schon - imposante Karriere an: etwa 3,8 Millionen Websites fördert die Suchmaschine Google international zutage – sie alle tragen „Coaching“ bereits im Titel zur Schau (vergleichsweise bescheiden hingegen die knapp 35.000 Seiten mit „Supervision“ im Titel ...). Die Titelsuche bei Amazon erbringt 2003 knapp 150 Ergebnisse für deutschsprachige Bücher.

Als etwas flottere Selbstbeschreibung wertet „Coaching“ die angestaubten Visitenkarten zahlreicher Berater und Supervisorinnen auf oder es muss – in anderer sprachlicher Nuancierung - als neues Etikett für das herhalten, was die Unternehmen jahrzehntelang als „kooperativen Führungsstil“ versucht hatten zu etablieren. Eine Führungskraft, die heute nicht auch coacht (d.h. also: mit beraterischen Interventionen kooperativ „führt“), die ist schlecht beraten - pardon: schlecht gecoacht. Denn nun gibt es sie alle auch als Coaches - die Stauberater, Trauerberater, die Kredit- und Anlageberater, die Lebens- und Ausbildungsberater, die Zeitberater und -beraterinnen. Beratung immer und überall, Coaching allerorten allerzeiten, dies ist wohl eine Signatur unserer Zeit - das signalisiert schon die alltagssprachliche Verdichtung und Eskalation des Beratungs- und nun auch des Coachingbegriffes. Auch die Anekdoten am Stammtisch laufen immer häufiger unter der Eröffnungsfloskel „neulich bei der Beratung“ bzw. „mein Coach meint ...“. Alles und alle scheinen beratungsbedürftig - und das permanent. Zudem greift auch noch massiv der Anspruch um sich, seinen sowieso schon überanstrengenden Job „beratend“ zu verstehen: Ausbilder sollen von Unterweisern zu Beratern werden, Führungskräfte sollen nicht mehr autoritär, kooperativ oder laizze-faire führen, nein, sie sollen in der amerikanisierten Beratungsversion, jetzt „Coaches“ werden, Erwachsenen- und Weiterbildner sollen zu „Lernberatern“ werden und beratungsorientierte didaktische Formen nutzen, der Versicherungsvertreter wird zum Versicherungsberater umgelobt und wer auch immer, was auch immer macht: „KundenberaterInnen“ müssen wir alle sein - mindestens. Diese universelle Anschlussfähigkeit wird auch für die Vermarktung nach außen genutzt. Vor wenigen Jahren hat dies eine gerade erst fusionierte Münchner Großbank in einer Kampagne quasi final verschlüsselt. Sie warb mit dem Slogan: „Beratung ohne Ende.“ Beratung und Coaching ist eine Attraktivität, mit der man sich heute gerne schmückt. Wer nicht gecoacht wird, macht sich heute verdächtig - früher wurden diejenigen, die sich beraten ließen oder lassen mussten, hingegen für krank gehalten. So ändern sich die Zeiten. Ohne Beratung läuft

nichts mehr - und in der Beratung läuft alles, vorzugsweise läuft es anders. Wem das ist paradox ist, der mache es zum Fall für die nächste Coachingsitzung.

Dort kann er wahlweise neben den in diesem Text fokussierten Coaches „Beziehungs-Coaches“, „Ernährungs-Coaches“, „Life-Coaches“, „Beauty-Coaches“ und viele was-auch-immer-Coaches mehr antreffen – zunehmend häufiger übrigens auch online. „Der Begriff Coaching erzeugt offensichtlich eine Aura, in der beliebige menschliche Probleme und Schwierigkeiten nicht mehr schicksalhaft vorgegeben oder als Ausdruck neurotischer Defizite und Fehlanpassungen erscheinen, sondern als grundsätzlich bewältigbare Herausforderungen, die man erfolgreich durch Arbeit an der eigenen Persönlichkeit meistern kann.“ (Levold 2003, S. 65)

Den modischen Begriff des Coaching kannte das Alte Testament zwar nicht, den Trend hatte man allerdings längst erkannt, denn dort steht bei den Sprichwörtern (15,22): „Wo es an Beratung fehlt, da scheitern die Pläne, wo viele Ratgeber sind, gibt es Erfolg.“ Heute operieren diese Ratgeber systemisch.

„Es war einmal ein Schäfer, der in einer einsamen Gegend seine Schafe hütete. Plötzlich tauchte in einer großen Staubwolke ein nagelneuer Cherokee Jeep auf und hielt direkt neben ihm. Der Fahrer des Jeeps, ein junger Mann in Brioni-Anzug und Cerutti-Schuhen, mit Ray-Ban-Sonnenbrille und einer YSL-Krawatte, steigt aus und fragt ihn: „Wenn ich errate, wie viele Schafe Sie haben, bekomme ich dann eins?“ Der Schäfer schaut den jungen Mann an, dann seine friedlich grasenden Schafe und sagt ruhig: „Einverstanden“. Der junge Mann parkt den Jeep, verbindet sein Notebook mit dem Handy, geht ins Internet auf eine NASA Seite, scannt die Gegend mit Hilfe seines GPS-Handgeräts, öffnet eine Datenbank und 60 Excel-Tabellen mit einer Unmenge Formeln. Schließlich druckt er einen 150-seitigen Bericht auf seinem High-Tech-Minidrucker aus, dreht sich zu dem Schäfer um und sagt: „Sie haben hier exakt 1.586 Schafe.“ Der Schäfer sagt: „Das stimmt. Suchen Sie sich ein Schaf aus.“ Der junge Mann nimmt ein Schaf und lädt es in den Jeep ein. Der Schäfer schaut ihm zu und fragt: „Wenn ich Ihren Beruf errate, geben Sie mir das Schaf dann zurück?“ Der junge Mann antwortet: „Klar, warum nicht?“ Der Schäfer sagt: „Sie sind Unternehmensberater.“ „Das ist richtig. Woher wissen Sie das?“, will der junge Mann wissen. „Ganz einfach“, sagt der Schäfer, „erstens kommen Sie hierher, obwohl Sie niemand hergerufen hat. Zweitens wollen Sie eine Belohnung haben dafür, dass Sie mir etwas sagen, was ich ohnehin schon weiß. Und drittens haben Sie keine Ahnung von dem, was ich mache, denn Sie haben sich meinen Hund ausgesucht.“ (Nöllke 2002, S. 316/317)

### 3.4.2. Was ist das - Beratung?

Im „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004), in dem Konturen der Gegenwart anhand zeitgenössischer „Regierungskünste“ (Foucault) rekonstruiert werden, taucht Beratung (natürlich!) auch auf. Das liegt an der hohen Attraktivität dieser Form angesichts der ihr zugeschriebenen Optionen, Unsicherheiten zu absorbieren, aber dies in einer Form, die der Selbstbestimmung des Individuums gerecht wird. Die Form der Beratung, wie sie heute verstanden wird, korrespondiert insofern mit den Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsansprüchen der „Subjekte“. Das ist sicher ein Anteil an der hohen Anschlussfähigkeit: die Individuen können wählen, was sie von der Beratung mit- und annehmen wollen – deshalb wählen sie die Beratung. „Beratung strukturiert die Selbstreflexion, liefert Informationen und Deutungsvorschläge und kann zur Lösung hinführen – doch all dies bereitet Entscheidungen lediglich vor, getroffen werden müssen sie von den Einzelnen selbst.“ (Duttweiler 2004, S. 26) Nichtsdestoweniger (und auch: deshalb!) trägt Beratung „zur verschärften Individualisierung und sozialen Homogenisierung“ (ebd., S. 27) bei. „Dass Beratung immer nur als *Vorschlag*, nie als *Vorschrift* daherkommt, ändert nichts an der unabweisbaren Zumutung, permanent an der eigenen Verbesserung zu arbeiten und die Selbstführung bei Bedarf nach Maßgabe und mit Unterstützung des Expertenwissens neu zu justieren. Da das Optimum nie eintreten kann, ist Beratung immer angezeigt, und wer sich weigert, macht sich verdächtig: Ob als Politiker, Managerin oder Beziehungspartner – nichts ist verwerflicher (und beratungsbedürftiger?) als Beratungsresistenz.“ (ebd., S. 28)

Weil aus diesen und anderen Gründen heute in den Betrieben so viel beraten wird - was auch immer dies konkret meint, bleibt ja oft ungewiss - lohnt sich die Beschäftigung mit der Frage, was denn „Beratung ist“ - zumal Beratung in einer systemischen Interpretation ein wichtiges Steuerungs- und Interventionsinstrument lernender Systeme darstellt.

Ich verwende hier den Begriff des „Coaching“ (vgl. Schreyögg 1995, Wilker 1995, Rauen 1999) mit *leichtem Unbehagen gemeinsam mit dem Begriff der Beratung*. Beides - Mitverwendung und Unbehagen - bildet die derzeitige Realitätswahrnehmung ab. Tatsächlich wird der Coachingbegriff als semantisch modernisiertes Etikett für solche Beratungstätigkeiten gebraucht, über die im Folgenden im Hinblick auf ihre Relevanz für „lernende Systeme“ geschrieben wird, und die bisher eher dem professionellen Kontext der „Supervision“ zugeschrieben worden sind. Jetzt heißt davon – wie im „Vorspiel“ bereits pointiert dargestellt - vieles „Coaching“.

Fengler (1996, S. 248ff) hat bereits 1996 15 verschiedene Coachingbegriffe in der Fachliteratur identifiziert, im Überblick von Rauen (1999) werden 10 Coaching-Ansätze beschrieben. Gelegentlich erscheint es so, als sei Coaching eine *offene Form*, die auf ganz unterschiedliche Art und Weise gefüllt werden kann. Und vielleicht ist eben diese Offenheit der Form eine der Attraktivitäten des Coaching. Das erhöht immerhin den kommunikativen Anschlusswert und regt zu immer neuen, zum Teil diffusen Beschreibungen an.

In professionellen Diskursen wird Coaching meist als eine *beratungsorientierte Form der Personalentwicklung*, meist begrenzt auf Führungskräfte und Manager gesehen oder aber – etwas fatalistischer - als Dialogmöglichkeit über „Freud und Leid im Beruf“ (Schreyögg 1995, S. 47ff und S. 62ff). Coaching kann als eine *beratungsorientiert angelegte Form der professionellen Unterstützung* zur – meist: individuellen – Weiterentwicklung beschrieben werden: „Problembewältigung unter vier Augen“ (Looss 1997), eine Form der „Beratung ohne Ratschlag“ (Radatz 2000).

Obschon heutzutage viele Coaches über eine hohe Beratungskompetenz verfügen, gilt tendenziell dennoch, dass „Coaching“ auf einem niedrigeren Niveau professionalisiert ist als die „Supervision“, die in Deutschland u.a. über die Ausbildungsstandards der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ (DGSv) (<http://www.dgsv.de>) abgesichert und auch als Bezeichnung einer professionellen Arbeitsform (meistens) weitgehend „geschützt“ ist. Das vergleichsweise niedrigere Professionalisierungsniveau wird schon durch das Fehlen solcher Standards für Coaches markiert. Dennoch - oder auch: gerade deshalb - macht die Konjunktur des Coaching, die ja nicht nur eine begriffliche ist, deutlich, dass Beratungsformen hohe Attraktivitätszuschreibungen von Einzelpersonen und Organisationen erhalten.

Ein weiteres: der Coachingbegriff wird in Unternehmen häufig auch für die Ausprägung eines *Führungsstils* verwendet, der auf steuernde Kooperation und Unterstützung von Selbstverantwortung angelegt ist und der mit beraterischen Interventionen operiert (Landsberg 1998). Die dabei implizierten Rollenkonflikte werde ich hier nicht beschreiben. Vielmehr erscheint die Verwendung von „Coaching“ im Kontext von Führung als Indiz dafür, dass Beratung (Coaching) *Zuschreibungen der Akzeptanzerhöhung* (für Führungshandeln) assoziiert und dass zudem die beraterische Interventionsqualität für so wirkungsvoll gehalten wird, dass sie nun aus dem professionalisierten Handlungskontext in einen anderen Handlungskontext – den der Führung - einsickert.

**Und was ist mit der „Supervision“?**

Einer Befragung des TELOS-Institutes im Jahre (1994) zufolge, haben 80% der befragten Unternehmen Supervision als Methode der Personalentwicklung institutionalisiert. 80% charakterisieren ihre Supervision dabei mit Stichworten wie „Begleitung von Veränderungsprozessen“, „Klärung der Arbeitsbeziehungen“, „Konfliktlösung“, „Klärung von Handlungsmotiven“, 60% mit „Feedback“, „Teamentwicklung“, „Coaching für Gruppen“. Bei diesen Ergebnissen muss berücksichtigt werden, dass die Untersuchung keine Angaben zur Größe der Stichprobe, Branche, Betriebsgröße etc. macht. In Anbetracht der angegebenen Rücklaufquote von 3,6 % könnte man auch mutmaßen, dass der Rest der angesprochenen Unternehmen (also 96,4%) damals mit dem Begriff „Supervision“ nichts anfangen konnte ...

Das sieht heutzutage bei der eher auf niedrigerem Niveau professionalisierten Form „Coaching“ anders aus (s.u.).

Zurück zur eingangs gestellten Frage: *Was ist das - Beratung?*

Hier wird Beratung als Überbegriff für solche *nicht-triviale Interventionsformen* in Systeme verstanden, die auf die *Initiierung personaler und/oder sozialer Lernprozesse* abstellen. Sie wird hier als eine spezifische *pädagogische Form der Kommunikation* verstanden, die auf Nachfrage, bei artikuliertem Beratungsbedarf, des zu beratenden Systems stattfindet. „Pädagogisch“ ist die Form der Kommunikation deshalb, weil es um die Initiierung und Steuerung von Lern- und Veränderungsprozessen geht. Beratung ist zugleich diejenige Interventionsform, die am ehesten eine *systemische Perspektive* impliziert. Denn im Beratungsprozess, der sich ja immer auf das zu beratende System bezieht, werden Beobachtungen des Systems problem- bzw. anliegenorientiert bearbeitet. Dies geschieht in einer Art, die den gesamten systemischen Kontext (also Elemente, Ereignisse, Beziehungen, Störungen, organisationale und andere Rahmenbedingungen usw.) im Blick hat und die versucht, diesen „von innen heraus“ zur produktiven Problembearbeitung zu erschließen. Wenn das Problem der Steuerung als Problem der *autopoietischen Selbstorganisationsdynamik von Systemen* (3.1.2.) beobachtet wird, wie dies hier geschieht, dann ist Beratung eine Form, die diese Dynamik durch die *Stimulierung von Selbststeuerungsanreizen* anregt. Aber dieses Steuern geschieht vom Ufer aus - „die besten Steuermänner stehen am Ufer, die besten Steuerfrauen auch“ (Geißler/Orthey 1998, S. 239ff). Sie sind BeraterInnen, Coaches, SupervisorInnen.

Beratung ist via dieser professionellen Personen „nicht nur die personifizierte Plastizitätszumutung an die Unternehmen, sondern stellt sich selbst als ein extrem plastisches,

wechselnden Anforderungen genügendes Reaktionsvermögen dar, das stärker noch als das des Managers um die Wahrnehmung von Irritationschancen kreist“ (Baecker 1993, S. 225). Und das beratene System kann anhand dieser *Irritationen* (3.7.), die es als Zumutungen im Vergleich zur aktuellen Systemsituation wahrnimmt, zur Veränderung seiner Wissens- und Sinnbestände und im Anschluss daran auch: seiner Handlungsoptionen kommen. Beratung ist damit insofern wichtig für Organisationen, weil sie – via der intervenierten personalen und sozialen (Kommunikations-) Systeme - organisationale Routinen und Bindungen aufdeckt und es damit ermöglicht, diese – zugunsten anderen alternativer Optionen – zu durchbrechen. BeraterInnen sind damit Beobachter des (betrieblichen) Systems, die ihren beraterischen Beobachterblick auf die Differenzen im System richten und diese Differenzen mit anderen Differenzen im Hinblick darauf vergleichen, wie mit einem geringeren oder angemessenerem Aufwand eine verlässlichere Steuerungswirkung erreicht werden könnte (vgl. Baecker 2003, S. 338f).<sup>231</sup>

Beratung macht zu diesem Zwecke *alternatives Wissen und neue Sinnzuschreibungsmöglichkeiten zugänglich*. Der Bedarf nach der Zugänglichkeit von Wissen und Sinn steigt angesichts der dynamisierten Veränderungen der Arbeitswelt (vgl. Fellermann/Leppers 2001), insbesondere angesichts der Entwicklung von Arbeit zur Wissensarbeit und zur reflexiven Arbeit (1.1.). Das begründet die steigende – und qualitativ veränderte - Beratungsnachfrage.

Diese kann auf Folgen von Modernisierungsprozessen zurückgeführt werden. Möglichkeitszuwachs, Multioptionalität, Überforderung des Erlebens durch Erwartungen - wie man auch immer versucht, dies sozialwissenschaftlich solide zu deuten, der Effekt bleibt für die betroffenen, die zu beratenden Systeme der gleiche: sie fühlen sich durch die vielen zugänglichen Möglichkeiten überfordert. Und Beratung verspricht hier Abhilfe oder Kompensation. Sie lässt hoffen, dass sie helfen kann. Beratung ist ein *Kompensationsmodell*, das die Wiederentdeckung der Ordnung in den Unordnungen von zunehmender Differenziertheit und Komplexität verspricht. Insofern sind beraterische Formen und Interventionen auch häufig mit überanstrengten (und oft unrealistischen) Zuschreibungen bezüglich der von ihnen erwarteten Leistungen belastet.

---

<sup>231</sup> Hier ist der Unterschied zwischen Berater und Manager anschließbar. Wie an anderer Stelle bereits entwickelt, richtet sich der Manager Differenzen eine, um sie mindern zu können, damit er wieder neue Differenzen unterscheiden kann usw. Der Manager *setzt* insofern Differenzen, der Berater *vergleicht* sie (vgl. Baecker 2003, S. 333ff).

Häufig liegen dieser Nachfrage mehrdimensionale Ursachen zugrunde. Diese können sich u.a. gründen auf:

- veränderten Marktbedingungen,
- organisationalen bzw. unternehmerischen Krisen,
- neuen Strukturen und Prozessen in der Organisation,
- neuen (posttayloristischen) Arbeitsformen,
- Reibungsverlusten oder Störungen in internen Abläufen und Prozessen,
- Imageproblemen,
- Legitimations- und Selektionsproblemen bei beabsichtigten Problemlösungen und Veränderungen,
- Störungen auf der organisationalen Ebene (Strukturen und Prozesse), der sozialen Ebene (Arbeitsbeziehungen) oder der personalen Ebene (z.B. Führungs- oder Rollenprobleme),
- dem Bedarf zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit in Subsystemen (Teams, Gruppen),
- Versagen der Steuerungs- und Leitungsinstanzen bzw. -instrumente,
- notwendigen Kompetenzerweiterungen der MitarbeiterInnen,
- Innovationsdefiziten.

Zudem spricht es heute bereits für ein attraktives Image, wenn man (von einer bestimmten Beratungsfirma oder Institution) beraten wird. Beraten zu werden - das ist modern!

Dabei erscheint Beratung eher als eine *postmoderne* Form. Ich verstehe hier „modern“ im Sinne einer *linear fortschrittsorientierten Wachstums- und Veränderungslogik*, „postmodern“ im Sinne einer dazu *reflexiv distanzierten Haltung* (Orthey 1999, CD-Rom, Moderne.doc bzw. Postmoderne.doc). Beratung ist auf *gelingende Distanzierung* von den „modernen“, d.h. den linearen und fortschrittsorientierten Faktizitäten, die das System erzeugt, angelegt. Die Hoffnung des beratenen Systems (und auch die von BeraterInnen) ist darauf gerichtet, dass sich aus der Differenz der Infragestellungen und alternativen Sichtweisen aus der „postmodernen“ Distanz - und den damit verbundenen Zumutungen für die „moderne“ Konstitution des Systems - *Antriebskräfte zur Veränderung des Systems* generieren lassen (die andere Seite dieser Hoffnung ist jedoch ebenfalls realistisch und heißt: *Abwehrkräfte gegen Veränderung* entstehen können).

Beratung ist einerseits eine Form zur *wirkungsvollen Reduzierung von Komplexität*, andererseits macht sie dem beratenen System auch *neue Komplexität* zugänglich, die es zur Veränderung anregen kann. Dies wirkt zwar widersprüchlich, bedeutet jedoch eine systemisch

gesehen sinnvolle Ambivalenz. Einerseits wirkt Beratung nämlich *selektiv und entlastet das System vom Selektionsdruck*, weil die Beratung diesen Druck nach außen (in das Beratungssystem!) verlagert und dies über einen Expertenstatus des Beraters/der Beraterin gleichzeitig legitimiert. Die Ängste und der Druck des Abteilungsleiters angesichts des anstehenden Personalabbaus werden aus dem Aktionssystem in das Beratungssystem verlagert und dort – unter der Beratung eines kompetenten Coaches - im Hinblick auf *ausgewählte Handlungsmöglichkeiten* bearbeitet. Über diese Selektionsleistungen macht Beratung aber auch neuen Komplexitätsaufbau anschlussfähig, der sonst nicht möglich gewesen wäre. In dieser *Doppelbödigkeit der Beratungsform* spiegelt sich die Situation von Systemen unter Modernisierungsbedingungen wider. Das eine gibt es immer nur um den Preis des anderen. Mit der Lösung taucht die andere Seite des Problems verstärkt auf. Modernisierungsprozesse funktionieren nur mit *gleichzeitigem Gegenstromprinzip*. Und auf diese Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten hat die Kommunikationsform der Beratung eine geeignete (natürlich nondirektive!) Antwort, die ebenfalls durch Ambivalenz und Widersprüchlichkeiten bezeichnet wird. Das System erkennt sich in der guten Beratung wieder und *erwirtschaftet die Lösung aus der Reflexion seiner eigenen Widersprüchlichkeiten*. Diese haben durch die Ambivalenzen der Beratung ihre Bedrohlichkeit verloren und konnten dadurch produktiv gemacht werden. Dies zeichnet die Beratung aus: *sie entlastet und versorgt mit neuen legitimierten Belastungen*. Es geht *anders* weiter als vorher, weil ein anderes „aktionsfähiges Wissen“ (Argyris 1997) und anderer Sinn zugänglich geworden ist und dies transferfähig im Hinblick auf Handlungen bearbeitet wurde.

Beratung ist eine *Form, um in lernenden Systemen zu lernen*. Lernen im Sinne von: zu neuen Unterscheidungen zu kommen. Beratung ist deshalb nicht nur auf der Ebene des individuellen Lernens interessant. Wenn Beratung als eine Struktur beobachtbar wird, die im Betrieb zur Verfügung gestellt wird bzw. die dort zum organisationalen und kulturellen Inventar gehört, um Veränderungen, Weiterentwicklung oder die Bearbeitung von System-Schwierigkeiten zu ermöglichen, dann wird damit das Lernen des Systems insofern unterstützt, als dass damit das System im Verhältnis zu seinen relevanten Umwelten permanent *thematisiert, befragt und kommuniziert* wird. Dadurch entstehen neue, reflexiv erwirtschaftete *Sichtweisen und Bilder des Systems von sich selbst* im Verhältnis zu seinen relevanten Umwelten. Beratung ist damit eine Struktur, die das System reflexiv in Kontakt mit sich selbst bringt und die als eine *Form interner Rückkoppelung* verstanden werden kann.

Hier wird Beratung auf die unterschiedlichen Systemarten in einem lernenden betrieblichen System bezogen, und zwar auf:

- personale Systeme (vgl. das Beispiel Einzelcoaching),
- soziale (Kommunikations-) Systeme (vgl. das Beispiel Führungsberatung) und die
- Organisation (vgl. das Beispiel Organisationsberatung).

#### **Ein Beratungsbeispiel: „Supervision als Beitrag zur lernenden Organisation“**

Stey (2001) beschreibt die Folgen von Supervision als „Beitrag zur lernenden Organisation“ anhand der zweijährigen supervisorischen Begleitung einer schnell expandierenden Unternehmensberatung. Durch diese Intervention in einer komplex angelegten Architektur sollte einerseits der Projekterfolg im laufenden Geschäft gesteigert werden und andererseits die soziale Kompetenz und das Prozess-Know-how gegenüber Mitbewerbern verbessert werden. Damit die Ergebnisse aus den Supervisionsgruppen auch darüber hinaus in das gesamte Unternehmen wirken konnten, wurden *Querschnittsforen* mit den TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppen und anderen MitarbeiterInnen etabliert. Dabei wurden folgende *Wirkungsebenen* angesteuert:

„1. Die Mitarbeiter sollten ihre Erfahrungen mit der Supervision auswerten, um deren Brauchbarkeit für ihre Praxis als Berater auszuwerten und zugleich Steuerungsimpulse für das weitere Vorgehen zu setzen (Evaluationsfunktion).

2. Simultanes Lernen der Organisation. Die Mitarbeiter sollten den Lernprozess des gesamten Unternehmens erleben und zugleich mitgestalten können (Beteiligungsfunktion).

3. Durch diesen Prozess sollte für jeden einzelnen Mitarbeiter das Unternehmen als Ganzes sichtbar werden. Identifikation mit einem Unternehmen im Werden (Sinnstiftungsfunktion).

4. Die beispielhafte Kommunikation zwischen den verschiedenen funktionalen Subsystemen mit der Führungsebene sollte die Funktion von Führung in einem sich differenzierenden Unternehmen transparent werden lassen.“ (ebd., S. 469)

Einige Ergebnisse:

In einer Zwischenbilanz betonten die TeilnehmerInnen u.a. die zunehmende Bedeutung der Reflexion im Projektvorgehen, die Bedeutung der Selbstreflexion für die eigene Rollengestaltung, den Trend zu ganzheitlicheren Ansätzen, die Integrationskraft durch die Supervision, die Erhöhung der Vorsicht bei der Hypothesenbildung in Projekten, die Entstehung neuer Ideen und einer breiteren Sichtweise, aber auch einen deutlichen Anstieg des Führungsaufwandes und erhöhte (An-) Forderungen an die Führungsgruppe durch die in den Supervisionsgruppen entstandene Dynamik.

Lern- und Veränderungseffekte wurden zudem stark auf der *Ebene der Kultur* diagnostiziert.

„Die Supervision als Reflexionsprofession mit ihren eigenen Werten und Haltungen hat einen kulturellen Unterschied im Unternehmen implementiert und einer impliziten Tendenz ermöglicht, sich explizit zu artikulieren. (...) Reflexionsfähige Mitarbeiter fordern Transparenz. Die Führungsaufgabe hat an Komplexität zugenommen. Mit ihr ist allerdings

auch die Kompetenz des Managements gestiegen, mit Komplexität umzugehen.“ (ebd., S. 476).

Bezogen auf die Projekte der Beratungsfirma wurde übereinstimmend festgestellt, dass sich die Qualität verbessert habe und die Kommunikation in den Projekten intensiver geworden sei. Insbesondere ein nunmehr *mehrdimensionales Verstehen der Dynamiken in den Projekten* und die *Wirkungsdimension der eigenen Rolle im Projekt* wurde erkannt.

Bezogen auf die Ausgestaltung der professionellen Rollen der Klienten (hier ebenfalls von Beratern) konnte eine durch die Supervision in Gang gesetzte stärkere Relevanz der Prozessdimension in den Projekten erkannt werden. Es wurde sogar eine neuer „Beratertyp“ generiert: der Prozessberater.

### 3.4.3. Wie „funktioniert“ die systemische Beratung?

Systemisch natürlich! (vgl. Königswieser/Exner 1999, S. 15ff)

Was aber bedeutet dies?

Grundsätzlich heißt es zunächst einmal, dass das „Funktionieren“ der Beratung aus der aktuellen Konstitution des durch Beratung intervenierten Systems heraus entwickelt wird. Im „Funktionieren“ der Beratung spiegelt sich insofern günstigstenfalls die Funktionslogik des intervenierten Systems. Um dies zu unterstützen und zu ermöglichen, nutzt die systemische Beratung ein „generalisierungsfähiges, zur Korrektur von Betriebsblindheit ausgebildetes Spezialistenwissen“ (Baecker 1993, S.225ff). Systemische Beratung steigt mit diesem Spezialistenwissen, das ein Interventionswissen ist, ins Spiel des zu beratenden Systems ein. Sie verwendet - das System befragend - große Sorgfalt auf eine Rekonstruktion des Problems, seiner Funktion und seiner Hintergründe. Dies alles geschieht nicht sehr „straight“, sondern eher im *umwegigen und umtriebigen Stil* der fernsehbekannten Kommissarlegende Inspektor Colombo. Dieser agiert - vordergründig selbst irritiert und überfordert - wie ein Schwamm. Er taucht in das Millieu ein und wartet auf das, was er mitbekommt. Und das, was er gezielt oder zufällig mitbekommt, nimmt er *alles* mit. Denn er weiß - wie systemische BeraterInnen auch - noch nicht, was wichtig, was kritisch, was relevant ist. Colombo, den ich mir in der Plausibilität seines Vorgehens bei Sonja Sackmann ausgeliehen habe (Sackmann 1990b, S. 358/359), agiert in einem „ungerichteten Bewusstsein, mit dem er sämtliche verbalen und nonverbalen Vorgänge aufsaugt, ständig miteinander in unterschiedliche Beziehung setzt bis Muster und Einsichten auftauchen“ (ebd., S. 359). Wenn dann erste Relevanzfilter für die Selektion wichtigen und unwichtigen Wissens zur Problemlösung entstehen, dann war Colombo schon mehrfach am Ort des Geschehens und hat interveniert - wie systemische BeraterInnen auch. Zirkulär fragend hat er wie seine BeraterkollegInnen auch, bereits Spuren im System hinterlassen: Irritation, Verärgerung und Verunsicherung. Bereits in dieser Phase

der Beratung ahnt das zu beratene System etwas davon, wie es sich selbst helfen könnte (hier fallen wir aus der Colombo-Analogie heraus: denn bei ihm ahnt das System, das es durchschaut wird). Denn es wird irritiert. Die systemische Beratung interveniert daraufhin, dass das beratene System via wahrgenommener Irritationszumenutungen das eigene Spiel erkennt und beginnt, damit anders umzugehen als bisher. Eine systemisch orientierte Beratung bezieht „gegenüber dem Unternehmen jene Position eines dritten, eines imaginären Wertes, über den, mit Spencer Brown gesprochen, die Unterscheidungen, die das Unternehmen konstituieren, in das Unternehmen wieder eingeführt werden können“ (Baecker 1993, S. 225 und S. 228). Das bedeutet, dass Beratung das System mit der Möglichkeit ausstattet, zu sich selbst in Distanz zu gehen und darauf zu reflektieren, also die Unterscheidungen zu beobachten, auf deren Grundlage die Ereignisse (auf die sich die Beratung bezieht) zustande gekommen sind. Das ermöglicht Klarheiten und andere, neue Unterscheidungen, es bedeutet aber immer auch *Irritation*: „Für die systemische Unternehmensberatung ist die Irritation des Klientensystems die grundlegende Möglichkeit der Beratung von Unternehmen.“ (Walger 1995, S. 301).

Diese Irritationsfolgen entstehen unter anderem auch aus dem *Nichtwissen des Beraters/der Beraterin* – bezogen auf das intervenierte System. BeraterInnen – wollen sie die Früchte der Irritation als Lernimpuls im intervenierten System ernten können – sind gut beraten, mit einem *gut genährten Nichtwissen* in die Beratungssituation hineinzugehen, sonst wird die Beratungsinteraktion fad, gleichförmig und unlebendig bleiben. „Das, was der Kunde nicht sieht, sieht der Berater. Er erkennt die blinden Flecke des Unternehmens. Insofern ist der systemische Berater ein Spezialist des Nichtwissens“, so der systemische Berater Rudolf Wimmer (Gloger 2004). Denn der dadurch *notwendige Abgleich gegenseitigen Nichtwissens in kommunikativen Prozessen* konstituiert erst das Beratungssystem, indem Entwürfe zum Problem, auf das sich die Beratung bezieht, entwickelt und kommunikativ ausprobiert werden können. Zu viel Wissen auf Beraterseite würde dies verunmöglichen – es käme keine (Beratungs-) Systembildung zustande. Die Interaktion bliebe steril – ähnlich wie die Lehrer-Schüler-Beziehung oftmals. Erst das Nichtwissen des Beraters/der Beraterin macht Klärungen über Nichtwissen und Wissen dadurch möglich, dass sie nötig werden. Das Nichtwissen wirkt dabei in zweifacher Hinsicht. Einerseits fordert es heraus, Klarheit in Form von Wissen kommunikativ neu zu generieren, andererseits irritiert es, weil es mit einem systemfremden Status konfrontiert. Und erst dadurch kann es impulsgebend dafür sein, dass neues, bisher

unbekanntes Wissen entsteht. Die systemisch charmante Nebenwirkung des Nichtwissens ist insofern seine Irritationswirkung.<sup>232</sup>

Irritation stellt insofern eine wesentliche Resonanz der Beratungsleistung zur Distanzierungsfähigkeit des Systems dar.<sup>233</sup> Denn sie „zwingt“ das System in *Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung*. Und diese Distanz ist die notwendige Grundlage für Denkmöglichkeit alternativer Optionen und damit für (Selbst-) Veränderungen.

Systemische BeraterInnen sind hier „Störer“ und sie agieren manchmal auch selbst wie „Gestörte“. Dieser bestätigt beispielsweise die Kommunikationsregeln eines Systems nicht einfach, sondern er verletzt sie, „damit auf diese Weise Neukalibrierung, Neudefinition, Neukonstruktion möglich wird“ (Kersting 1992, S. 74). Dirk Baecker bezeichnet das hier Gemeinte mit dem Begriff „erratisch“. Damit wäre aus Sicht dieser Argumentation die Fähigkeit des systemischen Beraters (wohl dann eher eines: Erraters) bezeichnet, „Erwartungen zu unterbrechen, das heißt, sie zu enttäuschen und andere an ihre Stelle zu setzen. Man tut etwas, womit zuvor niemand gerechnet hat, bietet aber genau damit neue Anschlüsse.“ (Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 73) Durch die Irritationsfolgen der über erratisches Verhalten „erzeugten“ Störung - als Verletzung des Gewohnten, des Üblichen und Etablierten - machen BeraterInnen dem zu beratenden System *andere Vorstellungen über die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und Selbstbeschreibungen* der Organisation und ihre Handlungen zugänglich. Dies „Zugänglich-Machen“ geschieht über „zielgerichtete Kommunikationen“, also über solche Interventionen, die Eigenständigkeit und Selbststeuerung des intervenierten Systems anerkennen, aber zugleich bestimmte Resonanzen des Systems auf die Intervention mit ins Kalkül ziehen.

Dabei bleibt häufig die Frage offen, ob der Impuls, andere Vorstellungen von sich selbst zu bekommen, aus einer zielgerichteten, hypothesenfundierte Beraterintervention abgeleitet werden konnte, oder ob das Klientensystem ein bestimmtes Beraterhandeln lediglich als eine beabsichtigte Intervention *beobachtet und interpretiert* hat.<sup>234</sup> Jedenfalls kann das

---

<sup>232</sup> Bereits die (notwendige) Nachfrage zur Bedeutung von organisational selbstverständlichen Abkürzungen oder Spezialbegriffen durch den Berater vermag häufig schon dadurch zu irritieren, dass die implizite Annahme, das Verstehen dieser Spezialsprachen als selbstverständlich vorauszusetzen, deutlich wird – und daraufhin klar werden kann, dass es hier höchstens eine organisationale Übereinkunft gibt (und oft noch nicht einmal das – aber dennoch müssen alle so tun, als würden sie verstehen). Dieser vom Nichtwissen des Beraters ermöglichte Irritationsimpuls kann dann systemisch bedeutsame Fragen zur *Funktion* solcher Annahmen bzw. der Inkaufnahme der Wahrscheinlichkeit des Nichtverstehens zugänglich machen.

<sup>233</sup> Vgl. zur Funktion und zu Möglichkeiten der Irritation ausführlich das Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.).

<sup>234</sup> Auch Beratung ist ein beobachterabhängiges Geschehen insofern, als dass der Berater/die Beraterin das System beobachtet und beim Beobachten aus dem System heraus auf dieses Beobachten hin beobachtet wird (vgl. Baecker 2003, S. 341f). Beratung *oszilliert zwischen Beobachtung und beobachtet-werden*. Dies liegt auch

intervenierende System aus der (irritierenden) Differenz zwischen der eigenen und der fremden Sicht Informationen ableiten, die zu solchen Entwicklungsimpulsen führen, die wieder ein schöpferisches kreatives und veränderungsrelevantes Verhalten ermöglichen. Das steigert die *Problemlösungskapazitäten und die Perspektivenvielfalt* im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen (Königswieser/Exner 1999, S. 19).

Das Unternehmen wird via Beratung mit sich selbst und seiner praktizierten Rationalisierung konfrontiert - und dies ist die durch diese Form der Intervention angesteuerte Rationalisierung der Rationalisierung: *Verstehen* und besonders: *das eigene Verstehen zu verstehen*. Zum Verstehen dieses Satzes ist der Verstehensbegriff des bekannten Luhmann-Satzes anzuwenden: „Verstehen ist nur Missverstehen ohne „Miss-“.“ Insofern heißt dieses Satz dann auch: via Beratung „lernt“ das System, *das eigene Missverstehen zu verstehen*. Die oftmals gefürchteten „Missverständnisse“ sind dabei für systemische Beratung zu aller erst einmal Glücksfälle: immerhin ermöglichen sie es – ebenso wie andere Unverständlichkeiten – zunächst einmal, *operativ geschlossene Zusammenhänge überhaupt miteinander in Kontakt zu bringen*. Damit entstehen erst die Möglichkeiten für das System, zu sich selbst zu finden im Sinne des Erkennens der eigenen Mechanismen und Dynamiken der Selbstbeschreibung, Selbstdeutung, Selbsterhaltung und Selbst-Veränderung.

Das bedeutet immer auch die beratungsgestützte Jagd nach den „blinden Flecken“ - ohne die Chance, sie jemals einholen zu können. Denn das Einholen hätte selbst schon wieder einen blinden Fleck. Das heißt: Systemische Beratung ist ein *Steigerungsprinzip des Verstehen-Verstehens*. Das ist der Preis (und die Belohnung!) dafür, dass Beratung *reflexives Lernen auf Dauer stellt und damit Reflexionsbedarf anschlussfähig hält*, der wieder über Beratung abgedeckt werden kann. Durch Beratung, die ein reflexives Lernen bezüglich des Lernens, also bezüglich der Veränderungsmuster des personalen und des systemischen kollektiven Wissens und seiner Organisation, Verteilung und Zugänglichkeit ermöglicht, lernt das intervenierende personale oder soziale System, dass es lernen muss - und dieses Lernen beinhaltet, dass auf dieses Lernen selbst reflektiert wird. Das verspricht einerseits einen günstigen Beratungsmarkt, andererseits zeigt es, dass diese Form der Beratung ein wichtiges Interventionsmittel darstellt, wenn es darum geht, *Systeme zu Lernprozessen anzuregen und Lernen als Merkmal der Selbstbeschreibung zu etablieren*.

---

an der Prominenz, die der Beratung zugeschrieben wird. Das kann die Beratung behindern – indem das System durch die Beobachtung der Beratung gehemmt ist. Es kann aber auch im Beratungsprozess genutzt werden, indem es zum Thema der Beratung gemacht wird, welche Unterscheidungen diesem Beobachten des Systems zugrunde liegen und wie sie nicht nur bezogen auf die Beobachtung der Beratung, sondern z.B. auch für die Selbstbeobachtung als Ressource genutzt werden können.

Beratung als spezifische Form der Kommunikation stattet das System mit *verarbeitbarer differentieller Irritation* aus. Diese Prozesse der kommunikativ vermittelten Irritation, die systemische Beratung in Gang setzt, können analog der traditionellen Formen, Lernen in sogenannten „Lehrgängen“ zu organisieren, als „*Störgänge*“ bezeichnet werden. Das System reagiert verstört auf die ihm zugemutete Irritation und muss aus dieser Verstörung heraus weiter operieren - und zwar anders als zuvor! Systemische Beratung macht dem System eine abweichende Beobachtung zugänglich und regt durch zielgerichtete Kommunikationen das System dazu an, sich davon zu unterscheiden. Sie regt das System zur selbstbezüglichen Selbstbeobachtung und zur selbstorganisierten Veränderung an.

Das zeigt eine scheinbare Widersprüchlichkeit: Beratung ist einerseits nur als *Eigenleistung des zu beratenden Systems* möglich, andererseits ist sie *ohne BeraterIn unmöglich*. Doch diese widersprüchliche Konstruktion sorgt dafür, dass aus dem Wechselspiel zwischen erfahrenen (und zum Teil: erlittenen) Zumutungen aus dem Beraterhandeln und eigenen Erwartungen des zu beratenden Systems der Anstoß für Veränderung entstehen kann (Willke 1992, S. 37). Die beraterische Intervention zwingt das System, seine eigene Realitätsbeobachtung in Frage zu stellen und diese Infragestellung zu verarbeiten. Ergebnis kann die Identifikation von Mustern bzw. Musterbildung sein, die für die Reproduktionsfähigkeit des Systems hilfreich ist.

Dies ist eine grundlegende Veränderung im Beratungsverständnis. War die „moderne“ Form der Beratung auf Stabilisierung gerichtet - deshalb gab es auch so viele gutgemeinte Ratschläge - so ist diese eher „postmoderne“ Form der systemischen Beratung auf Destabilisierung, auf Irritation hin konzipiert. Denn in den entstehenden „Störgängen“ können dem zu beratenden System neue Reflexionshorizonte zugänglich gemacht werden. Systemische Beratung hat damit die Aufgabe, das System in einem *dynamischen Gleichgewicht* zu halten, indem sie es ins *Ungleichgewicht mit sich selbst* versetzt. Systemische konzipierte Beratung betätigt also die Oszillatoren des Systems und bringt es damit ins Schwingen – im Idealfalle in ein Schwingen, das ihm selbst, bzw. seinem „Selbst“ entspricht.

Die systemische Beratung entwickelt dadurch die *Selbststeuerungsmöglichkeiten des Systems* weiter. Sie ist besonders wirkungsvoll, wenn die Funktionslogik und die Eigendynamik des Systems selbst in der Intervention vorkommt. Systemische Beratung arrangiert die hierfür zentrale Koppelung von Klientensystem und Beratersystem, indem das Beratungssystem mit *Rückkoppelungsschleifen* ausgestattet wird. Der diagnose- und hypothesengestützten

*Intervention* folgt eine *beobachtete Resonanz* im System, die als *Information* genutzt wird, um daraus *Hypothesen zu bilden*, die wiederum Grundlage *neuer Interventionen* werden, die wiederum *Reaktionen im System* erzeugen, welche als *Information im Hinblick auf die Überprüfung der Hypothesen und auf Folgeinterventionen* Verwendung finden usw. Die dadurch immer weiter mögliche Einbeziehung der Funktionslogik und Eigendynamik des Systems in Interventionsarchitektur und -design erhöht die Anschlussmöglichkeit der Intervention - auch wenn sie grundsätzlich eine Differenzerfahrung vermittelt. Denn: „Das System spielt nur seine eigene Melodie und kann nur seine eigene Musik hören.“ (Königswieser/Exner/Pelikan 1995, S. 55).

Dabei operiert die systemische Beratung gelegentlich auch im *paradoxen Interventionsbereich*. „Verändere, indem du nicht veränderst'. Und: 'Wenn du veränderst, verändert sich gar nichts. Denn jede Veränderung muss Selbstveränderung sein.“ (Willke 1992, S. 38) Diese Sätze beschreiben die paradoxe Beratersituation trefflich. In dieser paradoxen Situation von Überflüssigkeit und Unverzichtbarkeit zugleich wird nun zudem auch *paradox interveniert*. Solche – der systemischen Familientherapie (Selvini-Palazzoli u.a. 1992) entlehnten - Interventionsformen zielen entgegen den Erwartungen des Klientensystems darauf ab, diesem zu signalisieren, dass es sich nur ändern kann, wenn es so bleibt, wie es ist, oder aber, dass es nur so bleiben kann, wie es ist, wenn es sich ändert. Erziehungsberechtigte erkennen hier die Dynamik, die an dem Eskalationspunkt der Erziehungskommunikation entsteht, wenn verzweifelte Mütter und Väter auf hohem Erregungsniveau kreischen: „Dann mach‘ doch was Du willst!“ Dann geschieht es meist (überraschenderweise!?), dass gemacht wird, was sie woll(t)en. Paradoxe Interventionen drängen also nicht auf Veränderung, sondern sie überlassen es dem intervenierten System, *die Gegenposition selbst auszutragen*. Dadurch gelingt es dem beratenen System, neue kreative Alternativen zu eröffnen. (Königswieser/Exner/Pelikan 1995, S. 62)<sup>235</sup>

Hilfreich und notwendig für die systemisch operierenden BeraterInnen ist es insofern, sich ihrer paradoxen Situation bewusst zu bleiben. Darauf reflektierend können sie ihre Interventionen dann „systemisch“ konzipieren. Es bedeutet, dass sie ihre Interventionsabsichten in die Funktionslogik und in die Eigendynamik des zu beratenden Systems *zurückübersetzen können müssen*.

---

<sup>235</sup> Vgl. zu paradoxen Interventionen den Textteil beim „Irritationslernen“ (3.7.2).

Zusammenfassend: Die Irritation, die Beratung hinterlässt, bringt das beratene System *in Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung* - und wem dies zu akademisch ist: die Beratung „zwingt“ das System (sich selbst zu zwingen), sich anders zu sehen als bisher, indem sie dem System zeigt, wie die Beratung es sieht. Und gegen diese Zumutung wehrt sich das System meist mit Veränderung. Wenn ihm das gelingt, frohlockt der Berater. Aber er frohlockt im Stillen, um die Melodie des organisiert selbstorganisiert in Gang geratenen Systems nicht zu stören.

Zielperspektive der systemischen Beratung ist insofern die *Einblendung von selbstbezoglicher Reflexivität* in die Funktionslogik des Systems. Diese Reflexivität bezieht sich nicht darauf, was „ist“. Sie bezieht sich darauf, warum dieses „ist“ so *konstruiert* wird, wie es konstruiert wird und nicht anders. Und sie bezieht sich weiterhin darauf, unterschiedliche Konstruktionen des Seins des Systems, also *Konstruktionen von Selbst- und Fremdbeschreibungen* (des Berater- und des Klientensystems) zu vergleichen und dem Sinn der Differenz auf die Spur zu kommen. Die Einblendung solcher konstruktivistisch verstandener Reflexivität ist - zusammengefasst - der steuernde Interventionseffekt systemischer Beratung. Diese ist damit eine *Interventionschance*, die das Veränderungsgeschehen in seiner Melodie, in seinen Tönen und seiner Resonanz - also insgesamt: seiner *Qualität* - „hörbar“ verändert, indem sie es für das System *genauer* hörbar macht. Zugleich wird die reflexive Beschäftigung damit ermöglicht, warum es so gehört wird, wie es gehört wird, und nicht anders, also etwa lauter, schriller oder schneller. Das bedeutet, dass sich die Melodie des Systems, die Tonlage (als die „Stimmung“), die Geschwindigkeit oder der Rhythmus verändert, und dadurch eine neue „Qualität“ bekommt, dass diese Veränderung gleichzeitig auch befragt und sinndeutend reflektiert wird.

Systemische Beratung ist damit eine Form, die das System zu *Lernprozessen zweiter und dritter Ordnung* anregen kann (2.3.5.). Auf dieser Ebene des Lernens fängt das Lernen - wie an anderer Stelle dieses Textes herausgearbeitet wurde (2.4. und 2.5.) - an, für Konzepte des Wissens- und des Kompetenzmanagements im Rahmen lernender Systeme interessant zu werden. Das bedeutet, dass systemische Beratung nicht einfach Lösungen für Handlungsprobleme zugänglich macht, sondern dass sie die *Identifikation von Mustern* unterstützt. Diese Musterableitung oder Musterbildung als Beratungsergebnis geht als Wissen in das Sinn- und Handlungsrepertoire des beratenden Systems ein. Beispielsweise bleibt es nicht dabei, herauszuarbeiten, dass die Schwierigkeit bei der Akzeptanzvermittlung einer

Umstrukturierungsentscheidung durch ein Defizit in der Mitarbeiterinformation verursacht wurde. Sondern es wird ein Musterbildungsprozess daraufhin in Gang gesetzt, wie das Thema „Mitarbeiterinformation“ in zukünftige Prozesse im Unternehmen - insbesondere angesichts von Krisenwahrnehmungen - integrieren werden könnte.

### **Mögliche Leistungen systemischer Beratungsprozesse**

Systematisch lassen sich mögliche Beratungsleistungen der systemisch gedachten Beratung auf *drei Ebenen und im Bereich der Rahmenbedingungen* verorten:

#### **Inhaltsebene und Ebene des Organisation**

- Hier geht es um das Einspiegeln von differenzorientierten und differenzierten Sichtweisen von Sachthemen oder aber der Organisation, sowie um deren Relevanz und Bedeutung für Einzelpersonen oder soziale Interaktionssysteme (z.B. Teams, Gruppen). Anlässe können beispielsweise neue Produktausrichtungen oder Organisationsveränderungen sein.

#### **Ebene des sozialen Beziehungskontext**

- Häufig geht es auf dieser Ebene um das Erkennen von Beziehungsdynamiken und Störungen, bzw. um das Optimieren sozialer Beziehungen und der Arbeitsfähigkeit von Subsystemen. Beratungsanlässe können beispielsweise Projektstarts oder Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit sein, aber auch veränderte Arbeitsstrukturen aufgrund von Organisationsveränderungen.

#### **Ebene der personalen Kontexte**

- Hier geht es um die Unterstützung von Einzelpersonen bei der Arbeit im bzw. am systemischen Kontext. Häufig geht es dabei um die Identifikation blinder Flecke, eigener Betroffenheiten und subjektiver Konstruktionsleistungen, die das wahrgenommene Problem erst konstituieren. Beratungsanlässe können beispielsweise als schwierig wahrgenommene Situationen in der Interaktion mit Mitarbeitern sein, aber auch der Wechsel in andere Positionen oder Funktionen.

#### **Rahmenbedingungen, z.B. zeitlicher Kontext**

- Hier kann es um die Veränderungen von Zeitmustern, von örtlichen Bedingungen, von Verbindlichkeiten und Regelungen im Hinblick auf die Anpassung an den systemischen Kontext gehen.

Systemische Ansätze in der Beratung zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass auch die Bedeutung der anderen Ebenen und der Rahmenbedingungen für den Beratungsanlass und –verlauf reflektiert werden. Angesichts einer geplanten Organisationsveränderung (Inhaltsebene) wäre im Beratungssystem (bzw. auch im Handlungssystem) sehr sorgfältig zu überprüfen, inwieweit soziale Beziehungsbelange (Arbeitsprozesse, -strukturen) bzw. persönliche Faktoren (Veränderungsangst) betroffen würden bzw. relevant (förderlich oder hinderlich) für die beabsichtigte Veränderung werden könnten. Zudem würde auch sehr genau auf die zeitlichen, örtlichen, rechtlichen und anderen Rahmenbedingungen und deren Wechselwirkungen mit dem Veränderungsprozess geschaut. Dabei verändert sich nicht selten das Beratungsthema im Beratungsprozess – und gelegentlich auch das beabsichtigte Vorhaben.

Abschließend lassen sich einige *Argumente* für die Bedeutsamkeit von (systemischen) Beratungsprozessen benennen (vgl. Orthey 2001c). Sie sind insbesondere für die hier zugrundeliegende Perspektive „lernender Systeme“ relevant:

- Ein zentrales Element, um von „lernenden Systemen“ sprechen zu können, ist – wie an anderer Stelle (2.3., 3.1.1.) herausgearbeitet - die *Reflexion*. Systemische Beratung ist eine Form, die Reflexion in das intervenierte System einblendet. Reflexion bedeutet verkürzt: Rückkoppelung mit sich selbst. Beratung ist damit eine *Form der Rückkoppelung in lernenden Systemen*.
- Systemische Beratung kann ein *wichtiger Bestandteil der Wissensarbeit in einer Wissensgesellschaft* bzw. in sogenannten „intelligenten Unternehmen“, einem „lernenden System“ werden. Denn Wissen setzt *Sinn* voraus. Und der muss reflexiv erschlossen werden. Manchmal ist er auch verstellt von einer ganzen Armada blinder Flecke. Und systemische Beratung ist ja die Jagd nach denselben - also wird sie verstärkt nachgefragt werden. „Sinn“ muss in der Deutung von hochkomplexen und von hohen Unsicherheitsniveaus gekennzeichneten Situationen außerdem *immer wieder neu konstruiert und dekonstruiert* werden. Beratung kann diese Konstruktionsprozesse unterstützen und reflexiv hinterfragen helfen. Dadurch wird der Zugang zu „aktionsfähigem Wissen“ (Argyris 1997) für das System wahrscheinlicher, weil es einerseits – im Sinne der „Theorien“ des intervenierten Systems – theoretisch, d.h. sinnhaft fundiert ist und es andererseits durch die Nähe der Beratung zum Anwendungskontext bereits implementiert ist.
- Die Modernisierungsdynamik in gesellschaftlichen Subsystemen und Organisationen ist - wie eingangs skizziert – auch von Paradoxien gekennzeichnet (1.1.). Systemische Beratung ist ein Reflexionszugang, der zur kurzfristigen *Entparadoxierung* beitragen kann.
- Die ebenfalls dargestellte Veränderung der Qualität von Handlungssituationen (2.2.) erfordert eine *prozesshafte Bearbeitung von Handlungsproblemen*. Systemische Beratung ist ebenfalls eine prozessorientierte Form. Dies korrespondiert mit der Prozesshaftigkeit der Handlungsprobleme.
- Systemische Beratung ist eine Form, die der *Zeitlichkeit der heutigen Veränderungsdynamik entspricht*. Modernisierungsprozesse erhalten ihren Antrieb aus einem *Oszillieren zwischen Faktizität und Reflexion* - es entsteht ein „Modernisierungsvibrieren“ (Orthey 1999). Die systemische Beratung ist für die

reflexiven Anteile zuständig. Attraktiv ist sie, weil sie unmittelbar an die Faktizitäten der Aktion anschlussfähig ist. Die Coachingsitzung des Abteilungsleiters ist *Ein- und Ausstieg in und aus Aktion und Reflexion zugleich*. Das passt gut zum sehr individuell rhythmisierten Zeitmuster von Modernisierungsprozessen, ihren „Tätern“ und „Opfern“.

- Systemische Beratung ist eine Form, die *Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung* unterstützt (2.3.5.). Sie ist nicht auf trivialisierende Input-Output-Problemlösungen hin zentriert, sondern darauf, Muster aufzuspüren und das System daraufhin zu Selbstveränderung, d.h. zur Veränderung seiner Verhaltens- und Handlungsmuster anzuregen. Wenn Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung in Konzepten lernender Organisationen oder des Wissensmanagements konzeptionell verankert sind, ist das ein sich öffnendes Feld für die systemische Beratung.
- Wie dargestellt wurde, gibt es einen Trend zur *biographieorientierte Kompetenzentwicklung* (2.2.3.). Diese Lernbiographie braucht *Selektionsunterstützung*, denn es muss ja von den Individuen permanent entschieden werden, wie es lernend weitergehen soll. Systemische Beratung ist eine Form, die diese individuellen Prozesse begleitend unterstützen kann. Angesichts der Prozesshaftigkeit der Kompetenzentwicklung kann systemische Beratung als eine *Prozessstruktur* verstanden werden, also als eine stabile Struktur, die zeitlich verteilt im Prozess des Kompetenzaufbaus immer wieder neu Orientierung zugänglich macht.
- Und zuletzt ist systemische Beratung auch *Perturbation autopoetischer Systeme*. Sie erkennt die Selbststeuerungsfähigkeit und –notwendigkeit des intervenierten System an - und auch ihre eigenen Möglichkeiten, Grenzen und Paradoxien. Sie ist dabei irritierend und das hilft weiter auf neuen – unbekanntem und ungeahnten - Wegen zur Selbststeuerung und Selbstentwicklung. Und die ist für lebende „lernende Systeme“ konstituierend.

(Systemische) Beratung ist damit angesichts der Flüchtigkeit eindeutiger Referenzen und der immer häufigeren Rezeption der Umwelt als „Störung“ eine Möglichkeit, um – „gut gestört“ - handlungsfähig zu bleiben. Das bedeutet für die Beratung wohl gute Zukunftsaussichten angesichts der sich andeutenden wichtigen Funktion in der biographieorientierten Kompetenzentwicklung, der immer häufiger anstehenden Klärungen sozialer Beziehungen und den permanenten Veränderungsschüben in Organisationen. (Systemische) Beratung ist

---

insofern ein zentrales Architekturelement bei der Entwicklung von Organisationen zu „lernenden Systemen“.<sup>236</sup>

---

<sup>236</sup> Es gibt indes auch weniger reizvolle Risiken und Nebenwirkungen des Beratungstrends. Beratung wird in ihren Leistungen für Personen, Sozialgebilde und Organisationen als Rationalisierungsform auch *ökonomisiert*. Sie sickert in betriebliche Kontexte ein - und damit auch in Kontexte, die neue Abhängigkeiten markieren. Damit müssen Beraterinnen und Berater, Coaches und Supervisorinnen zurechtkommen. Wie viele andere Modernisierungsstrategien auch, droht der Beratung zudem die Gefahr, als Projektionsfläche für „allerlei“ zu dienen bzw. funktionalisiert zu werden. Diese Zuschreibungseskalation und die instrumentelle Funktionalisierung macht das BeraterInnenleben nicht einfacher. Es verspricht viel Freiheit und viele Chancen, aber auch viele neue Zwänge und Abhängigkeiten. Das eine gibt's nicht ohne das andere.

#### 3.4.4. Drei Beratungsbeispiele auf dem Weg zu lernenden Systemen

Anhand von drei Beispielen sollen nun *Möglichkeiten und Leistungen von Beratungsformen für Personen, Sozialbeziehungen in Kommunikationssystemen und Organisationen in lernenden Systemen* verdeutlicht werden:

Praxisberatung mit Führungskräften: Führungsberatung in der Gruppe

Einzelcoaching

Systemisch angelegte Organisationsberatung: „Eine Mitarbeiterbefragung und die Folgen“

Dazu werde ich die verschiedenen beraterischen Formen in unterschiedlicher Weise so darstellen, dass über die Form der Darstellung *Bilder* davon entstehen können, wie – also mit welchen Interventionen und Settings - welche Lernprozesse angeregt werden können. Dabei wird jeweils auch der Beitrag reflektiert, der für ein „lernendes System“ erwartet werden kann.

#### **Praxisberatung mit Führungskräften: Führungsberatung in der Gruppe**<sup>237</sup>

Die Form der „Praxisberatung“ (Schulz von Thun 1999) wird hier bezogen auf die Zielgruppe der Führungskräfte als „Führungsberatung“ (Geissler/v. Dawans 1990) vorgestellt. Es handelt sich dabei um eine *Form berufsbezogener Beratung* in der Gruppe. Heutzutage wird für das hier skizzierte Konzept oft auch der Begriff des „Gruppencoaching“ (vgl. Wallner 2003) synonym verwendet.<sup>238</sup>

Auch in gut funktionierenden Arbeitszusammenhängen gibt es Raum für Verbesserungen, Veränderungen und Entwicklung. Für solche Situationen bietet die Praxis- bzw. Führungsberatung Unterstützung an. Belastendes, Irritierendes und Krafraubendes aus der Alltagsarbeit kann angesprochen, reflektiert und lösungsorientiert bearbeitet werden. Die Grundidee ist es dabei, durch Fragen, Einfühlung und andere – oft kreative und erlebnisaktivierende - Rekonstruktionsmethoden die jeweilige Situation intensiv und in all ihren (systemischen) Dimensionen zu *verstehen*. Im Anschluss können auf dieser Grundlage

---

<sup>237</sup> Dieser Text wurde auch unter Verwendung verschiedener eigener Arbeitspapiere aus der wissenschaftlich geleiteten (und begleiteten) Beratungs-, Trainings- und Gruppenleiterpraxis erstellt.

<sup>238</sup> In der Variante der „Kollegialen Beratung“ wird mit ähnlichen Phasenmodellen, wie dem hier vorgestellten gearbeitet, jedoch in selbstorganisierten Settings „Gleichgesinnter“ ohne externe Leitung durch einen Berater, Coach oder Supervisor (vgl. Klimek 2004).

gemeinsam *Lösungsstrategien, Handlungsalternativen und Veränderungsprozesse* entwickelt werden. Der Prozess des Verstehens beschäftigt sich mit *vier Dimensionen* des beruflichen Handelns:

- mit den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen,
- mit der Funktion und den dazugehörigen Arbeitsaufgaben,
- mit den bestehenden Arbeitsbeziehungen und den Interaktionsprozessen im Kontext des Kommunikationssystems,
- mit der beruflichen Rolle und der eigenen Person d.h. den eigenen inneren Motiven, Wünschen und Befürchtungen.

Die spezielle Chance der Praxis-/Führungsberatung in Gruppen liegt in den *unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen* der TeilnehmerInnen. Da jeder die Welt mit eigenen Augen sieht, entsteht daraus ein differenziertes Bild, das ganz unterschiedliche Aspekte der Situation nachzeichnet. Die Gruppe, in der die Beratung stattfindet (meist etwa 5 – 8 Personen) wirkt gleichsam wie ein Prisma, das die einzelnen Anteile des Lichtes deutlicher sichtbar macht und so ein umfassendes Verstehen der jeweiligen Situation und ihrer Dynamik ermöglicht. Das Wissen und die Erfahrungen der mitarbeitenden GruppenteilnehmerInnen können die eigenen Fähigkeiten zur Problemlösung und Entwicklung ergänzen und bereichern. Die TeilnehmerInnen lernen im Prozess der Gruppeninteraktion im Kommunikationssystem Beratung mit- und auch voneinander. Das heißt auch, dass nicht nur die jeweiligen Fallbesitzer lernen, sondern es lernen auch die Fallberater, z.B. durch die Möglichkeiten, durch Perspektivwechsel oder die Identifikation mit Betroffenen aus dem Fall die Sichtweise auf ein Führungsproblem zu verändern.

Praxis-/Führungsberatung in Gruppen ist aber nicht nur eine Methode zum Verstehen beruflicher Situationen, sondern auch ein *Ort* und eine *Zeit*. Mit Praxis-/Führungsberatung wird ein Ort etabliert, an dem Schwieriges angesprochen und neue Sichtweisen erarbeitet werden können. Praxis-/Führungsberatung dient so zur fortlaufenden *Schärfung der eigenen Wahrnehmung* und ermöglicht eine *Flexibilisierung des Handelns*. Mit der Form Praxis-/Führungsberatung wird auch eine Zeit eingerichtet, die *ausschließlich der Reflexion* dient. Damit unterstützt Praxis-/Führungsberatung eine Kultur, die sich bewusst ist, dass schnelle Lösungen nicht immer gute Lösungen sind, dass wirkliche Veränderungen (ihre!) Zeit brauchen. Im Manager-Zeitmodell gedacht, ist diese Form der Beratung insofern ein *wertvoller Zeitverlust*.

In der Arbeitsform der Führungsberatung werden von der Gruppe und einem/r BeraterIn in einer strukturierten Form Praxisfälle der TeilnehmerInnen (hier Führungskräfte) bearbeitet. „Fälle“ sind dabei *Schwierigkeiten und komplizierte Situationen* des (hier meist) beruflichen Alltags.

Fälle sind dadurch gekennzeichnet, dass

- es sich um ganz *konkrete* (also nicht verallgemeinerte) Problemlagen handelt,
- die/der FalleinbringerIn selbst von dieser Situation *betroffen* ist,
- diese Situation für sie *wichtig* ist,
- die Situation einen *ungeklärten klärungsbedürftigen Teil* enthält,
- die Situation aus dem *eigenen Verantwortungsbereich* stammt und selbst beeinflusst werden kann,
- die/der FalleinbringerIn sich mit dieser konkreten Situation *auseinandersetzen will*.

Der *Anliegenklärung* und *Fallauswahl* kommt im Hinblick auf die beabsichtigte strukturierte Praxis-/Führungsberatung eine zentrale Bedeutung zu. Im ungünstigsten Falle kommt es anschließend in der Fallarbeit zu „Un-Fällen“, wenn sich herausstellt, dass es sich nicht um einen „Fall“ im oben definierte Sinne handelt, weil beispielsweise eine verallgemeinerte Situation geschildert wird bzw. der Fallbesitzer/die Fallbesitzerin keinen Einfluss auf die Situation hat. Dann ist häufig viel Zeit investiert – und für Fallbesitzer und Gruppe mehr oder weniger fehl-investiert.

Die Identifizierung der Fälle kann methodisch strukturiert und unterstützt werden - zum Beispiel durch sogenannte „Hebammengespräche“, bei dem zwei TeilnehmerInnen in einem Gespräch von etwa 2 mal 15 Minuten die Fälle durch aktives Zuhören, Nachfragen, Zusammenfassen und Bündeln ihre eigenen Anliegen auf den Punkt bringen (Schulz von Thun 1999, S. 32/33). Auch das Malen eines Bildes der Situation – ggf. unterstützt durch Impulsfragen – kann förderlich im Hinblick auf die Fallidentifikation sein. Viele andere methodische Settings sind in dieser *Vorklärungsphase* möglich und sinnvoll, wenn sie die Funktion unterstützen, in einer *Selbstklärungsphase* das *eigentlich Anliegen der FallbesitzerInnen genauer zu identifizieren*. Hilfreich ist es, zum Abschluss dieser Phase eine *Klärungsfrage* im Hinblick auf die Fallarbeit formulieren zu lassen. Im Sinne eines systemischen Ansatzes bietet sich hierfür insbesondere das „Thomann-Schema“ an, bei dem die Anliegenklärung in vier Feldern – systemischer Kontext, Anliegen, konkrete

Schlüsselsituation, innere Situation - unter einem Dach, der Überschrift, dem Fall-Titel, strukturiert wird (vgl. Schulz von Thun 1999, S. 34-39).

Nicht zu unterschätzen ist der *Klärungs- oder gar Beratungswert dieser Vorklärungsphase*, weil innere Strukturen und systemische Zusammenhänge der Situation bereits hier für den Protagonisten deutlich werden können. Häufig wird diese Phase von den Teilnehmenden zunächst eher als schwierig empfunden, im Nachhinein dann jedoch als außerordentlich förderlich und klärend. Denn das Durchdenken der eigenen Arbeitssituation ermöglicht bereits Transparenz über systemische Zusammenhänge, Problemfelder, aber auch über – sonst selten erfahrene – Vielfältigkeit und Qualität der eigenen (Führungs-) Arbeit. Die bei der Vorklärung entstandenen Produkte – Bilder, Flipcharts – sind gute Medien, um die Fallbearbeitung zu unterstützen, z.B. durch die Möglichkeit, ein Bild mittels Phantasien der Fallbearbeitungsgruppe erweiternd zu deutend bzw. immer wieder Bezug zu visualisierten Elementen oder auch Symboliken nehmen zu können.

Die Arbeit in der Praxis-/Führungsberatung orientiert sich an der *Methode der Fallarbeit* (vgl. Müller/Mechler/Lipowsky 1997). Es gibt einen klar definierten Verlauf der Bearbeitung einer Situation, der allen TeilnehmerInnen zugänglich und transparent ist. Der Verlauf kann als Hilfe zum Verstehen in andere Situationen übertragen werden und dient so gleichzeitig zur Weiterentwicklung der eigenen Beratungs- und Coachingkompetenzen für die Führungskräfte.

#### **Phasen der Führungs-/Praxisberatung**

1. Falldarstellung
2. Nachfragephase
3. Assoziierungsphase
4. Reflexionsphase
5. Reflexion der Fallarbeit

Das Modell der Führungs-/Praxisberatung ist (hier) in *fünf Phasen* untergliedert – und orientiert sich damit an Arbeitsmodellen aus dem Kontext der Supervisionsarbeit mit Gruppen und Teams (Rappe-Giesecke 1990). Führungs-/Praxisberatung findet in Gruppen von 5 – 8 Personen und unter der Leitung eines professionellen Beraters/einer Beraterin statt. Dessen bzw. deren Rolle ist es, für eine „gute Struktur“ zu sorgen, insbesondere in der dritten Phase die Entscheidung für die methodische Form der Erweiterungen zu treffen und in der

Reflexionsphase den Gesprächsprozess der Gruppe – z.B. durch Fragen, Impulse, Zusammenfassungen, Akzentuierungen – zu unterstützen. Diese Form der Beratung lebt von den *Interaktionsdynamiken* in der Beratungsgruppe, insofern ist die Steuerung sehr zentral. Meist ist sie besonders erfolgreich und hilfreich, wenn sie nicht als solche wahrgenommen wird. „Über-Steuerung“ wirkt hingegen hemmend für den mit dieser Arbeitsform angesteuerten dynamischen Interaktionsprozess. Ratschlaggeber und Selbstinszenierer sind als Berater in dieser Arbeitsform hinderlich. Da fragt sich die Gruppe dann gelegentlich, wofür sie gebraucht wurde - vielleicht als Publikum?<sup>239</sup>

### Grundwerte in der Praxisberatung/im Coaching

Nach Rauen (<http://coaching-newsletter.de>, Coaching-Newsletter von Christopher Rauen, 2004-06 vom 29.06.2004) sind *Grundwerte im Coaching*:

- Das Anliegen des Klienten.
- Die Freiwilligkeit des Klienten.
- Das Selbstmanagement des Klienten.
- Die gegenseitige Akzeptanz von Coach und Klient.
- Die Offenheit und Transparenz des Coaching-Prozesses.
- Die Veränderungsbereitschaft des Klienten.
- Die Diskretion des Coachs.
- Die Neutralität des Coachs.
- Das Vertrauen in den Coach.
- Die Ziel- und Leistungsorientierung im Coaching-Prozess.

<sup>239</sup> An dieser Stelle schließt sich die interessante Frage der Werthaltungen des Coaches oder Beraters an, die insbesondere angesichts einer Ausrichtung am Paradigma systemischer Funktionalität Brisanz gewinnt. Diese Frage ist wenig diskutiert. Harald Geißler (2004) plädiert für einen „systemisch-wertrationalen Imperativ“. Ich halte es bezogen auf diese Frage mit den Positionen, die Ruth Cohn als Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI) als Ansatz zu einer humanistischen Gesellschaftstherapie (z.B. Cohn 1975, Cohn/Farau 2001, S. 334ff) vertritt: *Begegnung in Partnerschaft* im Sinne einer existentiellen Gleichheit von Berater und Klient mit *größtmöglicher Authentizität* sich selbst gegenüber und in klarer Kommunikation umgesetzt, Betonung des *Hier-und-Jetzt*, Betrachtung des *Menschen als „ganzheitliches Wesen“ und als psychosomatische Einheit*, Überprüfung von Situationen in- und außerhalb der Sitzungen im Hinblick auf ihren „Realitätsgehalt“ (in welchem Sinne, für wen?) durch Übungen zu Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsbildung; *Orientierung am „Subjektiven“*, *Förderung nicht-hierarchischer Wertmaßstäbe*, *Orientierung am Potenzial* und an den Ressourcen, nicht an den Defiziten, *Respektierung und Förderung autonomer Entscheidungen* (z.B. ebd., S. 278/279) Ich plädiere dafür, anhand solcher sehr konkreten Werte und Haltungen systemisch-funktionale Überlegungen in Anschlag zu bringen – und beides im Rahmen eines permanenten professionellen Prozesses jeweils gegenüberzustellen und zu (immer wieder neuen, anderen) system-spezifischen Positionierungen (bezogen auf das Beratungssystem, das Klientensystem, die Organisation) zu kommen. Damit wird auch das systemisch-konstruktivistische Prinzip der „Viabilität“ anhand von Werten überprüft.

Kleinere (weniger als 5 Teilnehmende) oder größere Gruppen (mehr als 8 Teilnehmende) sind erfahrungsgemäß weniger geeignet für diese Arbeitsform, weil sie in ihrer Assoziationsdynamik begrenzt bzw. mit der entstehenden Komplexität überfordert sein können. Ab 5 TeilnehmerInnen bietet es sich deshalb manchmal an, mit einem BeobachterInnen-Aussenkreis zu arbeiten. Die BeobachterInnen geben dann in der fünften und abschließenden Phase Rückmeldung zum Beratungsprozess (ansonsten sind sie in ihrer Beobachterrolle gebunden und dürfen nicht eingreifen). Unterstützt werden kann dies durch Beobachtungsbögen, die prozessbezogene Impulsfragen enthalten und anhand derer dann die fünfte Phase der Führungs-/Praxisberatung begonnen und strukturiert werden kann.

#### **Impulsfragen für die BeobachterInnen der Praxisberatung**

- Welche *Impulse und Interventionen* waren für den Verlauf der Fallbearbeitung wichtig? Wo waren neue Akzente, die zu sichtbaren Veränderungen für den Verlauf der Fallbearbeitung führten?
- Welche Themen fielen in der Fallbearbeitung *unter den Tisch*?
- Waren *Rollen* im Bearbeitungsprozess der Fallbearbeitungsgruppe zu beobachten?
- Gab es *Differenzen* in der Fallbearbeitungsgruppe? Woran waren sie erkenntlich?
- Wo wurden *Emotionen und Befindlichkeiten* in der Fallbearbeitung sichtbar?
- Was wurde über *Themen aus dem Fall im Bearbeitungsprozess* sichtbar? Spiegelten sich Themen im Prozess?
- ...

### **1. Falldarstellung**

Ein/e TeilnehmerIn aus der Beratungsgruppe stellt einen zuvor sorgfältig nach den o.g. Kriterien ausgewählten, vorgeklärten bzw. überprüften Fall aus ihrer/seiner konkreten beruflichen Praxis vor, der sie/ihn noch beschäftigt und den sie/er mit der Gruppe besprechen will. Sie/er wird während der Erzählung nicht unterbrochen. Es ist wichtig, dass hier das „erzählt“ wird, was dem Fallbesitzer wichtig ist – und wie es ihm wichtig erscheint. Dies kann sowohl bezogen auf die Themen, als auch auf die Art und Weise oder die Dauer der Erzählung, als auch insbesondere bezogen auf das „Nicht-Erzählte“ wichtige Informationen und Impulse für die Beratung beinhalten. Die Fallerzählung sollte damit abgeschlossen werden, dass die/der TeilnehmerIn präzisiert, was sie/er von der Fallbearbeitung erwartet: *Was möchte ich geklärt bekommen? Was ist unklar an meiner Handlungssituation?*

## 2. Nachfragephase

Hier haben die TeilnehmerInnen der Führungsberatungsgruppe die Möglichkeit, über Nachfragen ihre Vorstellungen von dem Fall zu erweitern, Unklarheiten und Unverständlichkeiten aufzuheben. Es können auch Aspekte erfragt werden, die vom Erzähler noch nicht zur Sprache gebracht wurden. Es geht hier darum, über die Generierung von Informationen Verstehensmöglichkeiten des Falls in der Fallbearbeitungsgruppe zu entwickeln. Keinesfalls soll dieses Nachfragen den Charakter versteckter Deutungen bekommen („Haben Sie schon einmal daran gedacht ...?“). Es geht um *Verständnisfragen* und um *Informationen* zum Gegenstand der Beratung. Dabei treten häufig auch überraschende und bereits klärende Erlebnisse ein, weil der Fallbesitzer/die Fallbesitzerin erkennen kann, was über seine/ihre Erzählung hinaus auch wichtig sein könnte: „*Oh, ... gute Frage ...*“ Nachfragen können auch impulsgebend für Nach-Erzählungen des Fallbesitzers sein: „*Ja, das hatte ich noch vergessen, das solltet ihr aber unbedingt noch wissen ...*“

## 3. Assoziierungsphase

Die Fallbesitzerin/der Fallbesitzer wird in dieser Phase meist *zum Zuhören verpflichtet* (Ausnahme, wenn er eine „Rolle“ oder eine Funktion übernimmt). Er/sie darf nicht eingreifen und soll das Assoziierte auf sich wirken lassen. Die TeilnehmerInnen der Praxisberatungsgruppe bilden das Zentrum der Bearbeitung. Es geht darum, etwas davon deutlich werden zu lassen, was der Fall bei den Zuhörenden ausgelöst hat und dadurch zu *neuen Sichtweisen* auf den Fall, auf Situationen, Personen, Beziehungen oder organisationale Zusammenhänge zu kommen. Es geht um *Erweiterungen und Perspektiveneröffnung*, um fiktive Möglichkeiten, wie der Fall und seine Zusammenhänge *auch* (re-) konstruierbar sein könnten.

Dies kann geschehen über den Austausch von

- *Gefühlen, Vorstellungen und Phantasien,*
- *eigenen Erfahrungen,* die durch den Fall angesprochen und in Erinnerung gerufen wurden,
- *Identifikation* mit beteiligten Personen im Fall.

Die Entscheidung für eine dieser Varianten trifft der den Beratungsprozess steuernde Berater. Basis dieser Entscheidungen sind Einschätzungen darüber, welche Form die besten Erweiterungspotenziale hat.

Besonders nachhaltig wirkt häufig die Identifikation mit Personen aus der Fall Erzählung. Hierzu ist es hilfreich, diese zum Abschluss der 2. Phase vom Fallbesitzer/der Fallbesitzerin

namentlich benennen zu lassen. Verfremdete Namen sind dann wichtig, wenn Mitglieder aus der Beratungsgruppe die Personen aus dem Fall kennen (und die „Verstrickung“ nicht als zu hinderlich eingeschätzt wurde, um den Fall überhaupt mitzubesprechen zu können). Der steuernde Berater leitet beispielsweise kurz mit einer Phantasiereise ein: *„Stellt Euch jetzt mal Norbert vor, wie er abends nach der Arbeit in seine S-Bahn einsteigt. Was geht ihm durch den Kopf, wenn er an die Teamsitzung zurückdenkt?“* Identifikationen werden immer in der „Ich-Form“ ausgetauscht. Es dauert meist eine gewisse Zeit, um sich daran zu gewöhnen. Wenn die Assoziierung aber gut in Gang gekommen ist, entwickelt sich häufig ein fast dialogisches Geschehen sehr unterschiedlicher Gedanken. Es geht dabei nicht um Konsens und Übereinstimmung, insbesondere widersprüchliche Gedanken von Protagonisten sind für den Fallbesitzer/die Fallbesitzerin häufig hilfreich. Norbert: *„Da hat sich der Chef mal wieder einen dicken Hund geleistet, als er Frau Bleibtreu mit dem zurückhängenden Projektstatus konfrontiert hat – das war ja zudem fast frauenfeindlich ...“* *„Na ja, leicht hat der Chef es ja nicht, der steht auch stark unter Druck momentan, und die Frau Bleibtreu hat ihn zuvor schon sehr gereizt.“* Wenn der assoziative Prozess versiegt, bietet sich ein Switch zu einer anderen Person an. Auch kleine Dialoge – mit oder ohne vorgegebene Rollenverteilung – können erweiternd wirken: *„Stellt Euch vor, morgen früh um kurz vor halb 9 in der Dienststelle. Norbert trifft Frau Bleibtreu und Herrn Ohnesorg beim allmorgendlichen Kaffeepausch. Das Thema mit der eskalierten Teamsitzung liegt ja seit Tagen in der Luft. Und heute steht die nächste an. Es entsteht folgendes Gespräch ...“* Die methodischen Variationsmöglichkeiten sind hier vielfältig:<sup>240</sup> so können auch innere Gefühle von beteiligten Personen streiten oder ein inneres Team – repräsentiert durch die BeraterInnen – kommt in den Dialog, das Interaktionsgeschehen kann in Rollenspielen oder Aufstellungen gerahmt werden usw. Manchmal ist die Identifikation mit dem Fallbesitzer als Abschluss gut geeignet (z.B. in einer Situation *nach* der Beratung), um diesem den Anschluss zu Deutungsmöglichkeiten zu erleichtern, die sich von seinen bisherigen unterscheiden.

Mit welcher methodischen Form auch immer gearbeitet wird, es geht keinesfalls darum, die Situation „objektiv“ zu rekonstruieren, sondern darum, die *Sichtweisen zum Fall zu erweitern* und damit Deutungshorizonte zu erschließen, die bisher noch verstellt waren.

---

<sup>240</sup> Die praxisbezogene Literatur hierzu ist ebenfalls vielfältig – und nährt gelegentlich den Verdacht, hier gehe es primär um die Verfügbarkeit von „Werkzeugen“. Vgl. als „klassisches“ Standardwerk Schulz von Thun (1999), als aktuelles Werk Rauen (2004). Christopher Rauen gibt auch einen Coaching-Newsletter heraus, der in der „Szene“ einen sehr guten Ruf hat: <http://coaching-newsletter.de>  
Im Kapitel über „Irritationslernen“ werden einige methodische Interventionen für diese Phase der Führungsberatung bzw. des Gruppencoaching beschrieben. Vgl. Abschnitt 3.7.2.

Für den Fallbesitzer/die Fallbesitzerin ist diese Phase recht anstrengend, weil er/sie ständig zwischen Aneignung und Ablehnung oszilliert.<sup>241</sup>

Dies ist die zentrale Phase in der Führungsberatung, weil hier das Deutungsmaterial generiert wird, mit dem in der Folge weitergearbeitet werden kann.

### **Mögliche Methoden in der Führungsberatung/im Gruppencoaching**

#### **Ersteindruck**

*Sharing:* Was hat das Gehörte bei mir ausgelöst? Welche eigenen Erlebnisse hab ich mit dem Thema?

*Feedback:* Was hab ich während der Fallschilderung an Dir wahrgenommen?

#### **Anliegenklärung**

*Guter Freund/Partnerin* als Nachfrage-Rolle

*Hypothesenbildung*

*Skalogramm + Veränderungsskalen*

*Träume (Wunschtraum – Alptraum)*

#### **Erlebnisaktivierende Methoden**

*Imagination* (Entspannen, „Durchlaufen“ einer Situation z.B. Büro, Umstellen)

*Identifikation mit*

anderen Personen

sich selbst in der Vergangenheit, Zukunft

Gegenständen

Körperteilen

Gefühlen

Alternativen

*Innerer Dialog*

*Stunde der Wahrheit* (FallbesitzerIn spricht unverblümt alles aus, was sie/ihn bezüglich einer Situation momentan bewegt)

*Interviews mit verschiedenen Rollen*

*Doppeln*

Unterstützend

Ambivalenz (mindestens zwei Möglichkeiten, z. B. Familie und Beruf)

Drastifizierend

Paradox

Ermutigend

*Rollentausch*

*Rollenspiel* (Ziel formulieren!)

Playbackrollenspiel: FallbesitzerIn gibt Anweisung an

Spieler = Regisseur und spult vor und zurück

Übendes Rollenspiel

Horrorkabinett (schlimmstmögliche Vorstellung)

*Reflecting Team:* Rückmeldungen von beobachtenden BeraterInnen zu einem Geschehen (z.B. einem Rollenspiel)

<sup>241</sup> Vgl. hierzu das Kapitel „Lernen als Oszillieren“ (2.1.3.).

*Spiegeln*

FallbesitzerIn geht aus der Szene und ein anderer Teilnehmer spielt ihn/sie nach  
Gruppe gibt Feedback über Spiegelung im Hier- und Jetzt

*Spontaneitätstraining* (FallbesitzerIn verlässt den Raum und Gruppenmitglieder bereiten eine Szene vor)

*Stellen* (mit Stühlen, Holzfiguren, Personen)  
des Teams (mit Gestik, ggf. Satz)  
von Anteilen  
von Gefühlen  
von Themen

*Inneres Team*

*Pro + Contradiskussion* (erst sammeln, dann Rollen besetzen lassen und gegen FallbesitzerIn nacheinander argumentieren)

*Phantasiereise*

Opa erzählt aus seinem Leben ...  
Zeitreise im Heißluftballon  
zur „inneren Weisheit“

„Welten“ zeichnen oder aufstellen

*Veränderungen - Bodenschiene*

**Abschluss:** Rollenfeedback + Entrollen, Identifikationsfeedback, Sharing

**4. Reflexionsphase**

Hier werden FallbesitzerIn und TeilnehmerInnen der Gruppe ins Gespräch gebracht. Zunächst erhält die Fallbesitzerin/der Fallbesitzer die Gelegenheit, auf die Assoziationen aus der dritten Phase einzugehen: „*Wie ging es Dir beim Zuhören? Was war neu? Was überraschend, ungewöhnlich? ...*“ Damit ist ein *Gruppengespräch* über den Fall eröffnet, das sich nun weitgehend selbstorganisiert – unter minimaler Moderation des Beraters - entwickeln kann. In dieser Phase geht es um *Deutungen, Erklärungen und Lösungsperspektiven* zum Fall. Dabei werden diese auf *Viabilität* hin reflektiert, also daraufhin, inwiefern die Wahrnehmungen, Deutungen, Erkenntnisse oder Lösungsperspektiven zu Person und zur Situation des Fallbesitzers/der Fallbesitzerin „passen“ und für ihn/sie brauchbar sind bzw. „funktionieren“ könnten. Es geht also nicht darum, was „richtig“ oder „falsch“ ist, sondern was „viabel“ für den Fallbesitzer und seinen Kontext ist.

Abschließend können *Handlungsperspektiven oder -alternativen* zusammengefasst werden (manche Fälle enden auch auf Klärungsniveau). Auch das Ausprobieren von Handlungsalternativen (bei noch nicht abgeschlossenen Fällen) z.B. im Rollenspiel ist möglich und sinnvoll, weil es dem Fallbesitzer/der Fallbesitzerin neben der reflexiven Rationalisierung des Geschehens auch eine Erfahrung mit gefühlsmäßigen Resonanzen unterschiedlicher Handlungsoptionen ermöglicht.

Abschließend wird der Fallbesitzer/die Fallbesitzerin vom steuernden Berater gefragt, wie es ihm/ihr mit dem Ergebnis der Führungs-/Praxisberatung im Verhältnis zum eingangs formulierten Anliegen geht. Der Fallbesitzer/die Fallbesitzerin schließt damit die Beratung ab. Eine anschließende Abschlussrunde in Blitzlichtform über Wahrnehmungen zum Beratungsprozess kann zur Überleitung in die fünfte Phase hilfreich sein.

### **5. Reflexion der Fallarbeit**

Nach Abschluss der Fallbesprechung wird der *Arbeitsprozess der Fallbearbeitungsgruppe reflektiert*. Dazu bieten sich *Rückmeldungen der BeobachterInnen* aus dem Außenkreis an. Dabei wird von der Fallarbeit zur *Thematisierung des Beratungssystem* gewechselt. Der Charme dieses „switchs“ besteht darin, möglichen Spiegelungen von Fallinhalten im Hier-und-Jetzt der Fallbearbeitung auf die Spur zu kommen (Rappe-Giesecke 1990, S. 119f). Die Strukturierung kann anhand der Impulsfragen des Beobachterbogens (s.o.) erfolgen bzw. über die Form der Rückmeldung. Es geht hier nicht um Rechtfertigungen, sondern um Prozessreflexion. Diese Phase sollte nicht zu lange ausgedehnt werden, sonst besteht die Gefahr der Überlagerung des Falles durch Reflexion über die Fallberatung. Häufig bekommt der Fall aber hier nochmals einen Zugewinn an Betroffenheit und Nachhaltigkeit, insbesondere wenn sich Fallelemente in der Beratung gespiegelt hatten, wenn also z.B. in einem Fall, in dem das Mann-Frau-Thema einen Anteil hatte, die Differenz von Männern und Frauen im Beratungsprozess relevant wurde.

Erkundet und untersucht werden in dieser Phase *Muster und Dynamiken im Beratungssystem*. Hierdurch kann das Beratungssystem im Sinne des Lernens zweiter und dritter Ordnung etwas über sich selbst lernen und diese Erkenntnis in der Weiterarbeit berücksichtigen.

### **Relevanz der Führungsberatung für „lernende Systeme“**

Die in diesem 5-phasigen Arbeitsmodell vorgestellte Form der Führungsberatung hat *folgende Vorteile* (vgl. Geissler/Orthey 2002), die im Hinblick auf die hier verfolgte Idee „lernender Systeme“ relevant sind:

- Die Beratung erfolgt unmittelbar an einer konkreten *Praxissituation* aus dem betrieblichen Führungskontext. Dadurch ist die Betroffenheit, der Problembezug und auch der mögliche Transfer zurück in das betriebliche Kommunikationssystem besonders ausgeprägt.
- Die Beratung *ermöglicht personenbezogene Kompetenzentwicklung*, die unmittelbar an den Fall anschließt und doch – insbesondere über die Erweiterungen und deren Deutungen - auch über diesen hinausreicht. Sie unterstützt damit das Lernen der personalen Systeme

im Betrieb in besonders nachhaltiger Weise, weil es hier nicht um das situativ abgekoppelte Lernen von Werkzeugen oder Methoden geht, sondern um anwendungsbezogenes Wissen, Verhalten und um Haltungen. Die Durchdringung des Lernens der Führungskräfte durch alle für ihr professionelles Handeln relevanten systemischen Ebenen, nähert die Komplexität des Lernens der Komplexität des Gegenstands „Führung“ an (z.B. durch Berücksichtigung von Anteilen der Rahmenbedingungen, der Sachaufgabe, der Beziehungsdynamik und personenbezogener Anteile). Dies führt dazu, dass die Anschlussfähigkeit von Lernen und Anwendungskontext besonders ausgeprägt ist. Lernen wird hier für die Führungskräfte leicht und es wird besonders wirkungsvoll.

- Führungsberatung ist Weiterbildung mit dem Ziel der *Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz*. Alle Beteiligten lernen dabei als Personen in den unterschiedlichen Perspektiven und Rollen, die diese Arbeitsform erfordert, Unterschiedliches für ihre Führungsaufgabe. Die zu entwickelnde Handlungskompetenz hat insbesondere personenbezogene, soziale, beziehungsbezogene und methodische Anteile. So erweitern die BeobachterInnen ihre Beobachtungs- und Reflexionskompetenz, der Fallbesitzer entwickelt Deutungs- und Handlungsalternativen zur Bearbeitung seines Falles, erkennt eigene Muster und Stärken, die Mitglieder der Beratungsgruppe können Anschlüsse zu ähnlichen Fällen aus ihrem Führungsalltag herstellen, sie verbessern ihre Wirksamkeit im Interaktionsgeschehen, alle Beteiligten können ihre (kollegiale) Beratungskompetenz weiterentwickeln usw. Diese Handlungskompetenz wirkt über die Personen und die Interaktionen, die die Führungskräfte im Betrieb gestalten, auf das *Niveau der Führungskompetenz und auf die Führungskultur im lernenden System*, und sie kann auch organisationalen Niederschlag finden, wenn sich Führungshandeln strukturell auswirkt, indem z.B. Routinen, Prozesse oder Mechanismen eingerichtet werden, die betriebliche Abläufe und Koordinierungen optimieren.
- Die Führungsberatung *integriert damit Wissen und Handeln, erweitert Kenntnisse über Führungssituationen und vergrößert das Handlungsrepertoire* für spezielle Führungsaufgaben. Dadurch wird - neben der Auswirkungen auf die Qualität der zentralen Steuerungsagentur „Führung“ durch die Führungskräfte - auch das „Lernen“ ins System eingeblendet. Denn durch die intensiven Lern-Erfahrungen der Führungsberatung wird für die Führungskräfte Lernen zu einer bedeutungsvollen Form, der Differenziertheit ihrer Situation zu begegnen. Deshalb ist es wahrscheinlich (und auch beobachtbar), dass sie diese Form in die Gestaltung ihrer Führungsaufgabe integrieren – konkret z.B. indem sie

Rückmeldeschleifen etablieren, gezielt mit Feedback arbeiten, Methoden aus der Führungsberatung ins Führungshandeln „exportieren“ usw.

- Dadurch macht die Führungsberatung der Organisation via der intervenierten Personen und der Kommunikationen, in die diese eingebunden sind, „*aktionsfähiges Wissen*“ (Argyris 1997, S. 12ff) zugänglich, das sich dadurch auszeichnet, dass die daraus ableitbare Aktion einerseits implementiert ist, die Effektivität dieser Implementierung auf ihre Veränderungswirksamkeit überprüft wird und die Anwendung einen „gültigen Nachweis der Aktionstheorie“ darstellen soll, die der Wissensproduktion zu Grunde liegt (ebd.). Diese Bedingungen sind über die Form der Beratung im Hinblick auf ihre theoriefundierte Wissensproduktion abgesichert, bzw. durch die Nähe der Beratung zum Anwendungskontext im Hinblick auf die Führungsarbeit der Führungskräfte, die ja organisational bereits implementiert ist.
- Die Beratung ist *systemisch orientiert* und kommt damit *ohne Ratschlag* aus (Radatz 2000). Die Folgerungen werden von den beteiligten Personen *selbst entwickelt*. Insofern ist die Beratung auch Kontrolle des eigenen Führungsverhaltens im Sinne einer vertieften *Selbstreflexion*. Das erhöht die Annahmefähigkeit der zugänglich werdenden Veränderungsimpulse, es unterstützt zudem die personale Einrichtung der Routine „Selbstreflexion“ und deren Zurückblendung in die Organisation durch die Interaktionen im System, die als „Führung“ ausgeflaggt sind.
- Die Beratung orientiert sich unmittelbar an den *Bedürfnissen der TeilnehmerInnen*, die ja unmittelbar aus ihrer Eingebundenheit in das betriebliche System genährt werden. Das siedelt sie dicht an Person, am Kommunikationssystem und an der betrieblichen Organisation an.
- „Führungsberatung“ kann – auf der Mesoebene - als *Routine im Betrieb eingerichtet* werden, sodass die Voraussetzung zur Abschöpfung der vorgenannten Vorteile strukturell konserviert und auf Dauer gestellt ist. Das Angebot kann den Führungskräften durch das betriebliche Bildungsmanagement mit hoher Verbindlichkeit (Intervention der Makroebene) verfügbar gehalten werden. Dadurch ist ein geschützter Reflexionsraum eingerichtet, der Optimierungen im Hinblick auf alle drei Systemarten (Personen, Kommunikationssysteme, Organisation) erwartbarer macht.
- Das Arbeitsmodell der Führungsberatung eignet sich darüber hinaus zur Weiterarbeit in *selbstorganisierten Strukturen*. Im Anschluss an eine Präsenzphase zum Kennenlernen, Erfahren und Entwickeln der Arbeitsform in Seminarform (3 – 5 Tage) ist die Etablierung von selbstorganisierenden Führungsberatungsgruppen sinnvoll. Dadurch ist eine zentrale

Idee „lernender Systeme“ – die *Absicherung von Reflexionsstrukturen im Inneren des Systems* – angesteuert. Zudem werden dadurch neben den formalisierten und mikropolitisch motivierten Strukturen in der Organisation *netzwerkförmige professionelle Strukturen* etabliert. Diese können die Organisation in ihrer Organisationsdimension „produktiv unterlaufen“, indem sie sich auf die *Professionalitätsentwicklung der Führungskräfte* positiv auswirken, indem sie *Kommunikationssysteme einrichten*, die flexibler und schneller aktiviert werden können wie die organisational etablierten und indem sie der Organisation eine *zusätzliche Steuerungsressource* für die Funktion „Führung“ zur Verfügung stellen, die sogar unentgeltlich verfügbar ist.

Die hier vorgestellte Arbeitsform der Führungsberatung mit Führungskräften ist für das Lernen von Systemen insofern *in dreierlei Hinsicht relevant*.

1. Die beteiligten Klientensysteme „lernen“ insofern, als dass sie zu *neuen Unterscheidungen im Hinblick auf ihr professionelles Deutungs- und Handlungsrepertoire* kommen. Sie geraten in ein Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung (2.1.3.) und machen sich dabei neue Sichtweisen und Perspektiven sowie neue, alternative Handlungsoptionen für die bearbeitete Führungssituation, aber auch darüber hinaus zugänglich.
2. Da sie dies in den konkreten Interaktionszusammenhängen des Falls tatsächlich auch umsetzen, besteht die realistische Option, dass *die sozialen Subsysteme* (Teams, Gruppen) darüber ebenfalls zu Lern- und Veränderungsprozessen anregt werden.
3. Darüber hinaus ist es möglich, die erarbeiteten Handlungsalternativen und –konzepte in organisationalen Zusammenhängen *als Strukturen zu etablieren und zu konservieren*, also beispielsweise in vereinbarten Prozessen, die interne Kommunikationen zu strukturieren.

## Einzelcoaching

„Der größte Vertrauensbeweis der Menschen liegt darin,  
dass sie sich voneinander beraten lassen.“

Francis Bacon (1561 – 1626) über das Beraten.

(Bacon 1940, S. 90)

Betriebliche Veränderungsprozesse, vor allem neue Arbeitsstrukturen und -formen wie z.B. die Arbeit in Teams und Projekten erfordern zunehmend auch „neue“ Formen der Qualifizierung, Beratung und Begleitung. Die Erfahrungen zeigen, dass traditionelle Weiterbildungsformen (z.B. die Vermittlung von Inhalten in Seminarform) oft an Grenzen stoßen. Das lernende Unternehmen lernt nicht mehr nur im Seminarraum, sondern immer häufiger auch im Arbeitsprozess und am Arbeitsplatz. Coaching - in diesem Textteil bezogen auf die professionelle Beratung von Führungskräften zur Kompetenzentwicklung (s.o.) - nutzt gemeinsame Lernchancen durch *systemisch orientierte partnerschaftliche Beratung* und fördert die transferorientierte Bearbeitung arbeitsplatz- und berufsbezogener Themen.

Ich verwende den Begriff des „Coaching“ für eine spezifische berufsbezogene Form der Beratung Professioneller (z.B. Führungskräfte) durch eine/n Professionellen, die *systemisch orientiert* ist (Radatz 2000, Linke 2003) und die auf die *Bewältigung nicht-standardisierbarer Situationen* (Geißler 1991) in Organisationen abstellt.

Dass Coaching hier eindeutig „systemisch“ vorbestimmt wird, ist einerseits auf die Einschränkung dieser professionellen Beratungsform auf den *berufsbezogenen Bereich* zurückzuführen. Denn dieser ist durch *unterschiedliche Systeme und deren jeweils relevante Umwelten* konstituiert: das personale System des/der Klienten, das organisationale System des Betriebs/der Organisation, die sozialen Kommunikationssysteme, in dem die berufliche Tätigkeit aufgehoben ist sowie deren relevante Umwelten, z.B. die Familie des Klienten, die Gesellschaft, das Bildungssystem, das Beschäftigungssystem. Um diesem komplex verschränkten Systemgefüge im Beratungsprozess gerecht werden zu können, kommt wegen der Ausschnitthaftigkeit des Zuganges beispielsweise kein analytischer Ansatz in Frage, sondern am ehesten – so die hier getroffene Schlussfolgerung – der systemische, weil dieser eben auf die Komplexität in Systemen reflektiert ist und über entsprechende Erklärungs- und Gestaltungsansätze verfügt. Andererseits ist die Betonung des „systemischen“ im hier

zugrundegelegte Lernverständnis (2.1.) geerdet, das auf selbstreferentielle-autopoietische Systeme und deren informationelle Geschlossenheit reflektiert ist.

Coaching ist auf je spezifische *Klärung, Optimierung und Problemlösung* angelegt – insbesondere bezogen auf Situationen und Fälle des beruflichen Kontextes, jedoch unter Einbeziehung von Elementen, Ereignissen und Relationen der beteiligten Systeme und deren relevanten Umwelt.<sup>242</sup> *Coaching ist dabei situationsorientiert, prozess- und lösungsorientiert* angelegt: es wird an konkreten (schwierigen) Situationen gearbeitet, der Prozess des Coaching wird selbst (reflexiv) zum Gegenstand des Coaching – und dies geschieht zum Zwecke einer angemessenen „Lösung“ des Falls, des Problems bzw. des bearbeiteten Anliegens. Interveniert werden dabei zunächst Einzelpersonen – im Falle des Gruppencoachings (Schulz von Thun 1999) auch soziale Interaktionsbeziehungen – und über die Handlungsfolgen (bzw. manchmal auch in komplexen Designs der Organisationsentwicklung) das organisationale System. Primär geht es aber zunächst um die *Entwicklung individueller Kompetenzen und Ressourcen*. Letztlich – so Linke (2003, S. 128) mit semantischer Anschlussfähigkeit an die Sprache dieses Textes – „lernt der Klient, sich als lernendes System zu organisieren. Er lernt wie man lernt“. Das Coaching kann dabei personen-, organisations- oder rollenspezifische Anlässe haben.

Bezüglich der Abgrenzung des Coachingbegriffes zur Supervision gibt es sicher Unschärfen, ebenso wie die Abgrenzung zur Therapie eher fließend ist. Auch bezüglich möglicher Grenzziehungen schließe ich mich Jürgen Linke an: „Während jedoch in der Supervision der freie Reflexionsaspekt stärker betont ist, geht es im Coaching fokussierter um Zielerreichung und um Erfolg.“ Und: „In der Therapie geht es in der Regel um die Überwindung von Symptomen mit Krankheitswert mit stärkeren Bezug zum Privatleben des Klienten (...)“ (ebd, S. 127/128)

Dass ich den Begriff „Coaching“ überhaupt verwende und mich nicht angesichts der Verwendungsinflation resigniert von ihm abwende, liegt daran, dass er in den betrieblichen Sprachspielen – und daraus generieren sich Wirklichkeitskonstruktionen in Betrieben – eine große Rolle spielt: Unternehmen investieren in die Ausbildung interner Coaches, sie bauen

---

<sup>242</sup> Die empirische Untersuchung von Yvonne Brauer (2004) anhand von 93 Coachingnehmern, die auf den Einfluss unterschiedlicher Gestaltungsformen der Phasen „Zielsetzung“ und „Interventionen“ auf den Coachingerfolg angelegt ist, bestätigt, dass Coaching vornehmlich für berufliche Karrierefragen in Anspruch genommen wird und sowohl auf den beruflichen wie auch auf den privaten Bereich einen positiven Einfluss hat.

Coaching-Pools auf, gelegentlich taucht der Begriff auch sprachmodisch oder verlegenheitshalber auf – aber er taucht eben häufig auf (und nicht ab)! Und dies ist – systemisch gesehen – von Bedeutung. Der Begriff ist insofern – wie Fengler (1996, S. 251) schreibt – „institutionell gestestet“. Da dies zuallererst für den Begriff gilt, nicht aber für die beraterische Arbeitsform in ihrer Methodik und Anlage, halte ich es für wichtig, den Begriff *forschend zu verwenden* und ihn dabei weiter zu schärfen.

### **Coaching-Begriff**

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zum Thema „Coaching“ (Bose u.a. 2003) erbringt folgenden Befund zur Begrifflichkeit: Die Interviewpartner – es wurden 31 Führungskräfte befragt – beschreiben alle „Coaching als individuelle Beratungsform, die den beruflichen Bereich fokussiert, aber dennoch die persönlichen Gegebenheiten des Gecoachten berücksichtigt. Dabei wird der berufliche Bereich nicht nur auf fachliche Fragestellungen eingegrenzt, es werden auch die „zwischenmenschlichen Dinge“ im beruflichen Beziehungssystem dazugezählt. Immer wieder wird auch die Klärung privater Einflussfaktoren auf das berufliche Leben (...) in die Definition von Coaching mit einbezogen“. Diagnostiziert wird von den Forscherinnen – im Gegensatz zur in der Literatur häufig beklagten unklaren Begriffsverwendung - eine „Konvergenz im Verständnis des Begriffs“. „Etwa ein Drittel der Interviewten definiert Coaching exklusiv als Unterstützung für Führungskräfte, sei es bei Problemen oder bei der Weiterentwicklung und/oder Optimierung von Führungskompetenzen. Generell wird Coaching (...) als ein vorrangig dialogischer, interaktiver Prozess verstanden, angst- und hierarchiefrei. Folgerichtig wird der Coach dann auch als „Partner“ beschrieben, als „Gesprächs- und Reflexionspartner“ – ein Zugang zum Instrument Coaching, der gerade für Führungskräfte mit starkem Autonomiebewusstsein wichtig und notwendig erscheint.“ (ebd., S. 6)

Levold (2003, S. 63f) stellt im gleichen Band fest, dass angesichts der Attraktivität des Begriffes die Spannweite dessen, „was inhaltlich unter dem Begriff subsumiert wird und wer als Adressat von Coaching in Frage kommt, erheblich“ ist. Er diagnostiziert anhand der von ihm ausgewerteten Quellen einerseits eine Personalisierung des Gegenstandes von Coaching und andererseits eine Generalisierung. Beides führt dazu, „dass mitunter schwimmt, was man denn unter Coaching verstehen könnte“.

Mit dem Begriff Coaching werden unterschiedliche Settings umfasst – u.a. auch das zuvor unter dem Begriff der Führungsberatung dargestellte „Gruppencoaching“.

Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf das *Einzelcoaching von Führungskräften* – wie dies auch von Looss (1997) einschränkend für den Coachingbegriff definiert wird. Ich werde versuchen, anhand von fünf Fragen etwas über diese Form des Einzelcoaching und

seine Leistungsmöglichkeiten für „lernende Systeme“ deutlich zu machen. Ich werde dies ausgehend von einer *konkreten Fallerzählung* einer Situation, in der ich als Coach agierte, schildern.<sup>243</sup>

1. Wie kommt ein Einzelcoaching zustande?
2. Wie wird im Einzelcoaching gearbeitet?
3. Was wird im Einzelcoaching bearbeitet?
4. Was kann Einzelcoaching für das Lernen des Systems leisten?
5. Welche Rollengestaltung des Coachs ist sinnvoll? Und: Was Coaches (nicht) wissen sollten ...

### **1. Wie kommt ein Einzelcoaching zustande?**

Zu dieser Frage gibt es vermutlich häufig sehr eigentümliche Antworten und eher selten die folgende idealtypische Antwort, nämlich, dass es ein Problem gegeben habe, dass dies auch als solches wahrgenommen worden sei, dass Coaching als Form professioneller Entwicklung und Unterstützung bekannt und im Unternehmen etabliert gewesen sei, dass der Klient den Coach angefragt habe, beide eine Kennenlern- und Kontraktphase vereinbart hätten und anschließend in einen zuvor festgelegten, aber mit Rückkoppelungsschleifen ausgestatteten Prozess eingestiegen seien.

In diesem Fall ist das nicht meine Antwort. Und sie ist es sehr häufig nicht. Einmal musste ich in der Kontraktphase feststellen, dass die Coachingbeziehung als Aquisepattform vom Klienten ge- eher wohl: *be-*nutzt werden sollte. Es fand dann kein Coaching statt. Will sagen: es führen oft eigenartige Zugänge dazu, dass sich Coach und KlientIn gegenüber sitzen.

Hier ist es ein anderer eigentümlicher Zugang, den ich deshalb darstelle, weil er etwas über die häufigen hintergründigen Verstricktheiten, über die Ambivalenz von Bereitschaft und Befürchtungen zum Coaching und über die Bedeutung von Nähe und Distanz deutlich machen kann.

Ich hatte mit dem Klienten des Einzelcoachings eine längere professionelle Beziehung in anderen Rollen, insbesondere als Auftraggeber für meine fachliche Beratung für

---

<sup>243</sup> Ich nutze damit in der Formgebung der Reflexion im Rahmen dieser Aktionsforschung zur Bedeutsamkeit von Einzelcoaching für lernenden Systemen eine Form, die im Coaching, der Therapie und zunehmend auch in der Organisationsentwicklung häufig Anwendung findet. Ich nutze das „Geschichtenerzählen“. Vgl. dazu eingehender den Abschnitt 3.7. beim „Irritationslernen“. Ich habe die „Geschichte“ zum Klientenschutz leicht verfremdet (Name, Organisation).

Lernkonzepte. Der Klient, Herr H., wurde schließlich Personalleiter in dem Großunternehmen, für ihn ein wichtiger Karriereschritt. Herr H. hatte sich zuvor als Leiter einer Bildungsabteilung schon für die Etablierung von Formen der Beratung eingesetzt. So wurden zu diesem Zeitpunkt in dem Unternehmen bereits Führungskräfte zu internen Coaches ausgebildet. Einige Wochen vor der Übernahme der neuen Führungsfunktion rief Herr H. mich an und fragte mich als Coach für die Übergangsphase in die neue Funktion an. Ich reagierte zunächst defensiv, wies auf die Problematik unserer „geschichtlichen Verstrickungen“ hin und fragte ihn nach seinen Motiven – und insbesondere danach, warum er sich ausgerechnet von mir coachen lassen wolle. Er erwies sich als gut vorbereitet auf diese Fragen, was auf einen vorhergehenden Reflexionsprozess schließen ließ. Er arbeite einerseits nun in einem anderen Bereich, in einer anderen Funktion und Rolle, es bestünden momentan keine anderen Abhängigkeiten zwischen uns, zudem schätze er die Nähe und Offenheit der vertrauensvollen Beziehung, denn es falle ihm schwer, seine Unsicherheiten angesichts der anstehenden Übergangssituation in die neue Funktion zu formulieren. Er wolle die bekannten Ressourcen nun einmal für sich selbst nutzen, und die Coachinganfrage beziehe sich ja nur auf die Übernahme der neuen Führungsfunktion, sei insofern zeitlich begrenzt. Zudem könnten wir den potenziellen Hinderlichkeiten reflexiv begegnen, wenn sie aktuell würden. Wir vereinbarten letztlich ein Kontraktgespräch und darin dann Ziele, Arbeitsweise, Zeiten und Honorierung. Der Prozess wurde auf 4 Monate mit insgesamt 4 Coaching-Terminen angelegt.

Nach dem Abschluss dieses Übergangsprozesses in die neue Führungsfunktion trug Herr H. das Anliegen an mich heran, aufgrund der gemachten Erfahrungen einen erweiterten Coachingkontrakt zu schließen. Nach Klärung der Hintergründe und Überprüfung der möglicherweise verdeckten Motive für diese Anfrage, d.h. u.a. also Ausschluss der Möglichkeiten der Instrumentalisierung des Coaches, der „Benutzung“ des Coaches als Projektionsfläche und der Abhängigkeitsgefahr, kam es zu einer Vereinbarung für diesen neuen Coachingprozess. Die Coachingsitzungen sollten einmal im Quartal stattfinden, bzw. falls fallbezogen erforderlich, darüber hinaus vereinbart werden. Nach jeder Sitzung sollte bilanziert werden und eine Auflösung des Coachingkontraktes möglich sein. Diese Coachingbeziehung dauerte etwa 1½ Jahre und wurde schließlich durch einen Impuls des Klienten aufgelöst. Die Sitzungen waren auch bei schwierigen Fällen produktiv geworden, Herr H. konnte seine Handlungsprobleme lösen, sich eine Reihe neuer Deutungsperspektiven erschließen und sein Profil als Führungskraft für sich selbst und in der Außenwirkung klarer markieren. Nach einigen ziemlich schwierigen Fällen entwich dann irgendwann – eher

unspektakulär und anfänglich auch unmerklich - die Luft aus dem Prozess. Der Charakter der Sitzungen veränderte sich, Themen wiederholten sich, es wurde eher auch mal geplaudert und der „Kick“ blieb für Klient als auch für den Coach aus. Aus der Thematisierung und Reflexion dieser Entwicklung folgte der Abschluss dieses Prozesses, weil die gemeinsame Geschichte und die Nähe, die zuvor hilfreich gewesen war, nun als hinderlich für die Entdeckung neuer Perspektiven bewertet wurde. Herr H. hatte mittlerweile andere Coachingbeziehungen, die jedoch kurzfristiger angelegt waren.<sup>244</sup>

**Idealtypischer Ablauf eines Coaching-Prozesses** (Rauen 2002, S. 235)



## 2. Wie wird im Einzelcoaching gearbeitet?

Es wird grundsätzlich an dem gearbeitet, was anliegt – oder an dem, was zwischen dem liegt, was anliegt. Das sind meist schwierige Situation – „Fälle“ (s.o.) - aus dem Führungsgeschehen. Es wird dabei sehr ausführlich und detailliert der systemische Kontext geklärt und viel Sorgfalt auf das „Fallverstehen“ (Müller/Mechler/Lipowsky 1997) von Klient und Coach gelegt. Die Analyse und Reflexion kann sich auf Rahmenbedingungen, inhaltlich-fachliche Aspekte, Fragen der Beziehungsgestaltung und persönliche Anteile sowie auf das Zusammenwirken dieser Aspekte beziehen.

<sup>244</sup> Vgl. zu in dieser Geschichte angedeuteten Dynamik der Entwicklung im Einzelcoaching Kersting (1991, S. 127/128), der hierzu ein Theaterstück in mehreren Akten entwirft. Ich habe es im Kapitel über Irritationslernen dargestellt (3.7.2.).

Methodisch bieten sich neben verbalen Darstellungen insbesondere bildhafte oder symbolische Arbeitsformen an.<sup>245</sup> In der Analyse- und Reflexionsphase wurde in diesem Fall häufig mit Identifikationen mit Personen aus dem Fall gearbeitet. In Phasen, in denen es um konkrete Interventions- und Handlungsplanungen ging, wurde zum Teil in Form von Rollenspielen zwischen Klient und Coach agiert. Besondere Kraft und schließlich auch eine hohe Faszination für Herrn H. gewannen in diesem Prozess zirkuläre Fragen (Radatz 2000, S. 206f).<sup>246</sup> Dadurch wurde es möglich, potenzielle Außenperspektiven auf die Situation und das künftige Führungshandeln zu identifizieren und deren Auswirkungen in das Coaching zu integrieren. „Was würden denn ihre ehemaligen Mitarbeiter sagen, wenn sie das hören würden?“

Auch Abwegiges und „Verrücktes“ – im Sinne der störenden Irritation - spielte in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Damit konnte die Gefahr des Abgleitens in bekannte Deutungsmuster durch die lange zwischenmenschliche Beziehung zwischen Klient und Coach reduziert werden.

Diese Gestaltungsmerkmale galten auch für den Folgeprozess. Da dieser jedoch durch einige schwierige Fälle gekennzeichnet war, wurden hier auch öfters konfrontierende Elemente angewendet.<sup>247</sup>

Abschließend zum bearbeiteten Fall wurden in jeder Sitzung klare Vereinbarungen über weitere Aktivitäten formuliert und verschriftlicht, die in der Folgesitzung jeweils für das Anfangsritual aktiviert wurden: „Was geplant war und was daraus wurde ...“

Den Abschluss der Sitzungen bildeten jeweils bilanzierende Reflexionsrunden, ggf. mit Vereinbarungen für die Weiterarbeit.

Einige Male gab es bei akuten Entwicklungen auch telefonische Nacharbeiten.

---

<sup>245</sup> Vgl. zur Methodenfrage die reichhaltige und gut kommentierte Auswahl bei Rauen (2004). Christopher Rauen bietet anderen Ortes (Rauen 1999, S. 176ff) auch einfache konkrete Modelle/Methoden zur Gestaltung des Coaching-Gesprächs an., z.B. die „RAFAEL-Methode“ nach Hauser: **R**eport, **A**lternativen, **F**eedback, **A**ustausch und **E**rarbeiten von **L**ösungsschritten.

<sup>246</sup> Vgl. zu Fragetypen im Rahmen des „Irritationslernens“ Abschnitt 3.7.2.

<sup>247</sup> Vgl. zu diesen Interventionsformen im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.2.) den Abschnitt über Provokation und paradoxe Interventionen.

Eine wichtige Entscheidung beim Einzelcoaching ist die des Raumes. Soll am Arbeitsplatz gearbeitet werden? Ist dieser Ort förderlich oder hinderlich? Oder braucht es eher die Differenz, um auch im Coaching differenzierende Einschätzungen zu unterstützen?

Ich habe im vorliegenden Fall einige Male sehr erfolgreich mit wohldosierten Ortswechselln gearbeitet. Beim Spaziergang endlich kam der Mut, den Trennungsprozess anzugehen ... Manches konnte so „ergangen“ werden.

Grundsätzlich gilt, dass an dem, was anliegt, mit dem gearbeitet wird, was den Verstehens-, den Deutungs- und den Klärungsprozess fördert. Diese Passung methodisch förderlich zu gestalten, ist eine zentrale Aufgabe des Coaches.

### 3. Was wird im Einzelcoaching bearbeitet?

Als mögliche Anlässe für Coaching können drei verschiedene Ebenen unterschieden werden:

- Rollenspezifische Anlässe
- Organisationsspezifische Anlässe
- Personenspezifische Anlässe

(Bose u.a. 2003, S. 9)

Zudem kann unterschieden werden zwischen solchen Anlässen, die aufgrund einer *Krise oder Veränderung* (z.B. soziale Isolation, fehlendes Feedback, Stress, Burnout, persönliche Krisen) oder im *Hinblick auf eine angestrebte Weiterentwicklung* (z.B. Vorbereitung auf neue Arbeitsanforderungen, Stärken-Schwächen-Analyse, Verbesserung der sozialen Kompetenz) entstehen (Brauer 2004, S. 18).

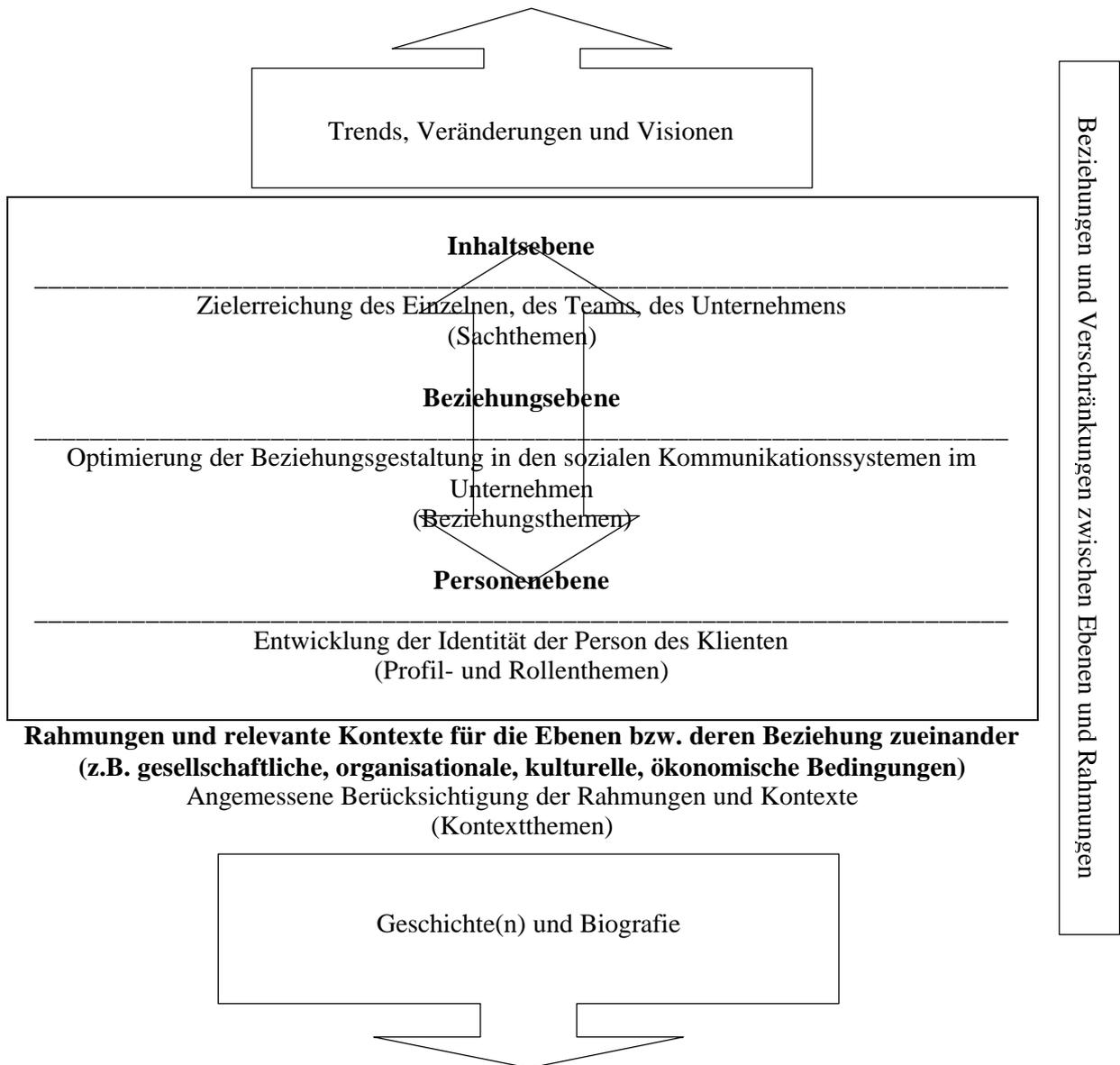
Im dargestellten Fall wurde zunächst vereinbarungsgemäß die Übernahme der neuen Führungsfunktion begleitet – ein rollenspezifischer Anlass. Nach Klärungen zur emotionalen und sozialen Situation der Beteiligten – also der scheidenden und der neuen Führungskraft sowie der MitarbeiterInnen – wurde eine Übergangsarchitektur entwickelt, die der psycho- und soziodynamischen Eigenheit der Situation als gleichzeitige Anfangs- und Schlusssituation (Geißler 1992a und Geißler 1993a) entsprach. Der Fokus der Handlungskonzepte war „Orientierung“ – differenziert auf die emotionale, die sozial-interaktive, die fachliche und die organisationale Übergangssituation. Zentral war dabei insbesondere auch die Herausarbeitung von systemangemessenen Zeitmustern der unterschiedlichen Aktivitäten und Interventionen von Herrn H.. Es entstand ein Handlungskonzept, das von Herrn H. - begleitet durch Planungs- und Reflexionsvorgänge in den begleitenden Coachingsitzungen – praktisch umgesetzt wurde. Zentral wurde – entgegen

der eher „handwerklichen“ Vorstellung von Herrn H. zu Beginn des Prozesses – die *Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Ausgestaltung der eigenen Führungsrolle* im Übergang zu einer neuen Funktion. Dabei bekamen die Fälle eine personenbezogene Tiefenstruktur. Konkret: Es wurde zu Beginn des Coachingprozesses lange an der Angstfrage gearbeitet, die aus der Wahl von Herrn H. für einen ihm nahestehenden Coach (mich) entwickelt werden konnte.

Im Nachfolgeprozess wurden u.a. folgende Fälle, Anliegen und Themen bearbeitet:

- Das nicht-funktionierende Sekretariat.
- Eine Führungskraft, die von Herrn H. geführt wird, führt die obligatorischen Führungsgespräche nicht durch.
- Das Alkoholproblem einer Mitarbeiterin.
- Positionierung der Personalabteilung gegenüber dem Referat Personal und den zentralen Personaldiensten im Konzern.
- Trennung von einem Mitarbeiter.
- Rollengestaltung im Umgang mit einem neuen Vorgesetzten.
- Interne Umstrukturierungen und die Folgen auf der Beziehungsebene.
- Stärken und Schwächen der Führungskraft (Profil).

Grundsätzlich sind die Themen des Bearbeitungs- und Reflexionsprozesses im Coaching in dem an anderer Stelle zitierten und hier leicht modifizierten *3-Ebenen-Modell* zu verorten, das sich auf Clark und Delia (1979) bzw. auf das von Ruth Cohn als Grundmodell der Themenzentrierten Interaktion entwickelte TZI-Dreieck für Gruppeninteraktionen (Cohn 1975, S. 113f) zurückführen lässt und das von Karlheinz A. Geißler (1995c, S. 17 ff) auf die Steuerung von Lehr-/Lernprozessen bezogen wird. Hier dient es als Strukturierung der systemisch relevanten Themen im Coaching.



Anhand dieses Struktur lassen sich Themen des Coachings strukturieren, sie kann aber auch zur Systematisierung des Reflexionsprozesses herangezogen werden. Die „Rahmungen“, die „3 Ebenen“, deren „Beziehungen und Verschränkungen“ sowie die „Geschichte(n) und Biografie“ und die „Trends, Veränderungen und Visionen“ markieren dabei die im Coaching relevanten *Reflexionsfelder*.

#### 4. Was kann Einzelcoaching für das Lernen des Systems leisten?<sup>248</sup>

Beim Einzelcoaching gilt ähnliches wie bei der oben dargestellten Führungsberatung: es gibt personale, soziale und organisational bedeutungsvolle Lern- und Veränderungsprozesse, die angeregt werden können. Der Charme besteht dabei darin, dass das Zusammenwirken dieser unterschiedlichen Wirkungsebenen in einem meist längeren Prozess begleitet werden kann. Das heißt, dass es im Einzelcoaching Möglichkeiten gibt, *Rückkopplungen der jeweiligen Systemarten wieder in den laufenden Lern- und Veränderungsprozess einzublenden*.

Was würde nun Herr H. nach seinem Einzelcoaching auf diese Frage sagen?

Er könnte sich zu dieser Frage etwa folgendermaßen geäußert haben:<sup>249</sup>

„Wenn ich Sie richtig verstanden habe, Herr Orthey, dann bedeutet das Lernen von Systemen, die Koppelung individueller, sozialer und organisationsbezogener Lernprozesse. Und da gibt's schon einiges, was durch unser Einzelcoaching bewegt worden sein könnte. Ganz gut einschätzen kann ich mein eigenes Lernen, glaube ich. Und das wird auch durch die Rückmeldungen meiner MitarbeiterInnen in den jährlichen Führungsgesprächen bestätigt (immerhin liegt das Coaching ja nun auch schon 4 Jahre zurück). Da gibt's ganz vieles. Aber was ich persönlich für sehr wichtig finde, ist, dass ich viel klarer und verbindlicher geworden bin, ohne dass ich meine Fähigkeit zur Gestaltung authentischer und naher Beziehungen eingebüßt hätte. Ich bin, glaube ich, heute .. na ja ... besser „ausbalanciert“ und ich habe auch mehr Möglichkeiten, mein Handeln zu gestalten. Früher wollte ich immer integrieren und zugegebenermaßen auch harmonisieren. Seit ich die Ursachen für dieses Muster im Coaching in meiner Biografie aufgestöbert habe, konnte ich mich davon mehr und mehr lösen. Heute bin ich u.a. auch in der Lage zu konfrontieren, aber eben „auch“ – ich habe einfach mehr Optionen zur Deutung und zur Gestaltung für mich geklärt. Und ich nutze sie auch. Ja und das wirkt auch durch mein Verhalten auf unseren Umgang miteinander in der PA-Runde (PA:

---

<sup>248</sup> Die personenbezogene Variante der Frage lautet: Wie wirkt Einzelcoaching bei den Klienten? Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zur *Wirkung von Einzelcoaching* ermittelt folgende Wirkungen bei den Klienten: „Über die Hälfte der Klienten nennen Wirkungen, die der Kategorie der *Reflexion* zugeordnet wurden (62 %; Erg. F.M.O.). Nahezu genauso viele geben *Veränderung des Verhaltens* als Wirkung an (60 %; Erg. F.M.O.). An dritter Stelle liegen Wirkung, die *Persönlichkeitsentwicklung* betreffen; etwas weniger als die Hälfte der Klienten geben Wirkungen dieser Kategorie an (49 %; Erg. F.M.O.). Jeweils ein Drittel der Klienten nennen zudem *Verbesserung interpersonaler Beziehung* sowie *Steigerung des Wohlbefindens*.“ (Jansen, Mäthner, Bachmann 2004, S. 112)

<sup>249</sup> Ich arbeite hier methodisch mit der *Identifikation mit dem Klienten*, d.h.: ich habe diese Geschichte aus seiner Sicht aufgeschrieben – auf der Basis meiner Aufzeichnungen, meiner Erinnerungen und der Rückmeldungen aus diesem Prozess. Ich habe dabei seine Sprache nachvollzogen, die ich auch deshalb gut kenne, weil ich heute zu Herrn H., der mittlerweile im Ruhestand ist, ein nahezu freundschaftliches Verhältnis pflege.

Personalabteilung). Und ich glaube, es wirkt sich auch auf die gesamte Führungskultur in der PA aus. Und – aber vielleicht ist das mehr Hoffnung als Realität – auch auf die Gestaltung der Außenbeziehung zu unseren Kunden. Schön fand ich auch, dass mir mein wertschätzender Umgang mit den Führungskräften und Mitarbeitern im letzten Führungsgespräch rückgemeldet wurde. Sicher, das zeichnete mich schon immer aus, aber ich glaube, ich konnte es nur so nachhaltig umsetzen, weil ich gleichzeitig auch klarer geworden bin und nicht mehr so ... na ja ... „weich“ - und das hieß häufig „ausweichend“ - bin. Ich hatte ja auch Gelegenheit, das zu üben – obwohl ich nicht gerne daran denke, dass ich mich von einer Führungskraft und nach einem Jahr voller Integrationsversuchen auch von meiner Sekretärin trennen musste (natürlich sind mir auch meine Anteile an dem Geschehen deutlich, aber das schreibe ich lieber nur in Klammern ...). Jedenfalls habe ich dort gelernt, wie wichtig und auch hilfreich klare verbindliche und kommunizierte Vereinbarungen sind. Und ich habe in diesem Rahmen auch gelernt, ganz gezielt mit Rückkoppelungsschleifen zu arbeiten. Früher wäre das für mich nicht in Frage gekommen. All zu sehr hätte mir das nach „Kontrolle“ gerochen ... Heute habe ich mehr Vertrauen zu mir – vor allem das – und dadurch auch zu meinen Führungskräften und Mitarbeitern, und das bedeutet – oberflächlich vielleicht: paradoxerweise - dass ich auch Rückmeldungen und Rückkoppelungen gezielt ansteuere und vereinbare. Und das bekomme ich zurück. Das sind natürlich nicht alles Folgen unseres damaligen Coachings, aber dort wurde die Spur gelegt, die es ermöglicht hat, heute – kurz vor meinem Ausscheiden (da hab ich auch schon einen Coach zum guten Schlussmachen gefunden) – heute, ja: die Früchte zu ernten. Aber ich merke, ich plaudere etwas verklärend über mich. Zurück zur Frage (ja, auch über die Funktion von Strukturen habe ich viel gelernt). Wir haben ja damals – das gehörte ja zur Übergangsarchitektur – Teamworkshops gemacht. Erst ich mit meinen Führungskräften und mit meinem eigenen Umfeld, dann die Dienststellen in meiner Abteilung für sich. Da kommt wieder das Vertrauens- und Offenheitsthema. Was ich aber besonders betonen will – und da gibt's sicher einen Link zum Coaching – ist das Rollenthema. Das ist mein Lieblingsthema geworden (warum eigentlich?) und ich habe es in unserem Teamworkshop richtig gepusht. Wer ist hier in welcher Rolle und wie wird er/sie gesehen. Bekommt er/sie die Rolle auch zugeschrieben? Rollenklarheit – ja, da habe ich viel investiert im Coaching und dann auch in meinem Führungsbereich. Das ist sicher etwas, das wir hier in der PA gelernt haben. Das betrifft übrigens auch die Gestaltung der Außenbeziehungen, die ja auch nicht so ganz einfach sind – ich denke da nur an die Abgrenzung zu Referat und Zentrale. Auch hier haben wir Rollenklarheit entwickelt und wir kommunizieren das auch so und positionieren uns auch so. Ja, und was ich noch interessant

finde im Hinblick auf den organisationalen Aspekt, den Sie angesprochen haben. Mal abgesehen von den Strukturen, die sich in der Abteilung entwickelt haben (Donnerstagsrunden, Ausbildung der Personalberater zu Coaches usw.), gibt es so etwas wie Signalwirkungen nach außen. Die PA steht ja stark unter Beobachtung der operativen Bereiche in dem, was sie tut und insbesondere meistens natürlich in dem, was sie *nicht* tut. So haben wir anfangs wenig Verständnis bekommen für unsere internen Maßnahmen der Teamentwicklung. Einige Zeit später haben wir aber Anfragen bekommen aus den Bereichen und einige Abteilungen haben dann diese Outdoor-Teamentwicklungen für sich übernommen. Ich weiß nicht, ob das schon stark genug ist, um zu sagen, da hat die Organisation gelernt. Aber in die Richtung geht es jedenfalls.

Ach ja – Nachsatz - was mir noch einfällt und was ich noch mal unterstreichen will: damit derart gelernt werden kann, braucht es ja – nach Ihrer Theorie auch Rückkoppelung. Im Einzelcoaching bin ich quasi mit mir selbst rückgekoppelt worden, aber ich bin über diese Identifikationen, die Sie da gemacht haben – und die anfangs ganz komisch für mich waren (vermutlich weil sie mich so erschreckt haben) – immer auch mit meinem Team und der Organisation rückgekoppelt worden. Rückkoppelung gibt es also nicht nur als institutionalisierte Strukturen wie z.B. in unserem jährlichen Führungsgespräch, bei dem die Führungskraft in einem dreistündigen, von einem Coach moderierten Prozess Rückmeldungen zu ihrem Führungsverhalten bekommt und dann Vereinbarungen für die Zukunft trifft. Nein, es gibt Rückkoppelungen offenbar auch als internen Prozess in Systemen, als quasi vorweggenommene oder assoziierte Rückkoppelung von Außenbezügen im Selbstbezug ... Oh je, jetzt falle ich aber in Ihre Sprache. Ich glaube, das überlasse ich besser Ihnen. Obwohl das mit den „Systemen“ hat mir schon auch was gebracht für meine Beobachtungen ... Und dann die Sache mit dem „Oszillieren“, die sie mir mal nach unserem Coachingkontrakt am Rande erzählt haben. Ja, ich bin schon ziemlich in solche Schwingungen gekommen – manchmal war's mir fast zuviel. Denn ich habe mich quasi richtig „durchgerührt“ mit Ihnen. Aber um daraus zu lernen, braucht es immer zweierlei – Techniker würden sagen, einen Plus- und einen Minuspol – und zwischen beiden bewegt sich das Oszillieren im Coaching. Soll ich ... soll ich nicht? Diese Verunsicherung braucht das Lernen wohl immer – aber ich finde, im Coaching ist sie ganz angenehm aufgehoben. Das scheint fürs Oszillieren wichtig zu sein, dass es da so eine Sicherheitszone gibt. Und, was deshalb vielleicht auch nicht ganz zu vernachlässigen ist: unser Coaching hat mich schon auch ... na ja „beruhigt“ ... Ich hatte das Gefühl, dass ich mich schlau mache, um dann das Richtige tun zu können ... Aber das gehört

zu den gepflegten Illusionen bei Beratung und Coaching ... Jetzt bin ich doch noch mal ins Plaudern gekommen (eine Stärke von mir oder ein neuer Coaching-Fall?).

Ach, was mir ganz zum Schluss noch einfällt – ich weiß gar nicht, ob das zur Frage passt – ist, dass in unserem „System“ – da meine ich die PA – ziemlich viel von „Lernen“ gesprochen wird ... Na ja, ist ja auch wichtig, irgendwie, das Lernen ...“

## **5. Welche Rollengestaltung des Coachs ist sinnvoll? Und: Was Coaches (nicht) wissen sollten ...**

Sinnvoll wofür?

Angesteuert werden sollen über Beratungsinterventionen im Einzelcoaching *Oszillationsprozesse* bei personalen „Systemen“, um *Lernen zu ermöglichen*. Dies hat Rückwirkungen auf die Rollengestaltung des Coaches – aber die Rollengestaltung bietet andererseits auch Potentiale zur Inangsetzung solcher Oszillationsprozesse beim Klienten, die Lernen ermöglichen.

Im Anschluss an die Ausführungen zur Beratung zu Beginn dieses Textteils (3.4.2.) geht es diesbezüglich zunächst- und das heißt: anfangs des Coachingprozesses - darum, das zu gestalten, was Coaching-Klienten häufig mit einer stimmigen „Chemie“ bezeichnen. Dies kann mit dem Begriff der „Passung“ (Lauterbach 2003, S. 93) umfasst werden. Damit ist das gemeint, was sowohl Alltagserfahrung als auch alte Therapeutenweisheiten belegen: dass guter und stimmiger Kontakt auf der Basis von Vertrauen und Klärungen förderlich ist für die Qualität dessen, was bezogen auf den Gegenstand der Interaktion möglich wird. Für Lauterbach differenziert der Begriff der „Passung“ „den Aufbau der Arbeitsbeziehung: Passung umfasst den Aufbau einer tragfähigen persönlichen Beziehung und die transparente und genaue Gestaltung der Rahmenbedingungen: Setting, Finanzierung, Einpassung in den Kontext, Verschwiegenheit. Eingeschlossen ist die genaue Klärung der Rollen, die die verschiedenen Beteiligten (Coach, Kunde, Vorgesetzte, Personalentwicklungsabteilung etc.) in diesem Prozess spielen. Die Herstellung der Passung setzt den Anspruch des Coaches auf die Prozesshoheit bei der Klärung der Situation und bei der Gestaltung des Settings voraus, anderenfalls ist der Auftrag abzulehnen (...). Passung umfasst aber auch die inhaltlichen Aspekte des Coaching-Prozesses selbst, wie das Aushandeln einer angemessenen Breite und Tiefe des Prozesses, das Ankoppeln an die Sprachwelt und Metaphorik des Kunden etc.“ (ebd.). Lauterbach hält die Herstellung einer angemessenen Passung für ein zentrales Qualitätskriterium für Coaching.

Wie oben dargestellt, wurde im vorliegenden Fall zunächst an der Passung bezogen auf die Aufarbeitung der „Verstricktheiten“ zwischen Coach und Klient gearbeitet. Diese für einen professionellen Coachingprozess so zentrale Klärungs- und Kontraktphase setzt häufig schon Lernprozesse im Klientensystem in Gang. Im vorliegenden Fall meinte Herr H. in seiner Rückmeldung am Ende der Kontraktsitzung, dass ihm nach diesem, für ihn unterwegs gelegentlich überraschenden und teilweise seltsamen, Klärungsprozess ein Licht aufgegangen sei: dass nämlich in seiner Organisation eigentlich auf der Basis von vielen Unklarheiten gearbeitet werde. „Herr Orthey, ich glaube, da stimmt die Abgrenzung der Rollen zwischen PA und Referat nicht. Das ist doch völlig unklar, wer da was zu sagen hat.“ (Im Laufe des Coachingprozesses wurde die wichtige Funktion des Problems dieser Unklarheit für die Organisation noch häufiger zum Thema.)

Dies kleine Beispiel steht dafür, dass die Rollengestaltung des Coachs auch in einer Art *Modellfunktion* Lernprozesse in Gang setzen kann. Dies gilt im übrigen nicht nur für die Kontrakt- und Klärungsphase, sondern auch für den gesamten Prozess. Im Rahmen der hier verfolgten Idee des „Lernens als Oszillieren“ (2.1.3.) werden die Oszillatoren des intervenierten Systems – hier im Einzelcoaching einer Führungskraft – also nicht nur über die (inhaltliche) Anliegenbearbeitung betätigt, sondern auch – und so die These: *insbesondere* – über die *Gestaltung des Coachingprozesses via der Rolle und der Person des Coachs*. Dies ist auch damit zu begründen, dass der Coach in diesem Bereich seiner Professionalität stark unter *Beobachtung des Klienten* steht.

Wenn also die „Passung“ ein entscheidendes Qualitätskriterium in der Anfangsphase der Coachingarbeit ist, so ist dies im weiteren Verlauf die Fähigkeit des Coaches, über die Gestaltung seiner Rolle den Prozess so herausfordernd, anregend, überraschend, zumutend, irritierend oder modellhaft zu gestalten, dass der Klient sich darüber Lernmöglichkeiten eröffnen kann. Hier muss der Coach insbesondere sein Augenmerk darauf richten, dass über diese Facette seiner Wirkmöglichkeiten nicht (neue) Abhängigkeiten (z.B. über „Bewunderung“ oder „Glorifizierung“) entstehen. Deshalb ist auch diesbezüglich seine Fähigkeit gefordert, solche Entwicklungen zu erkennen und diesen über seine Rollengestaltung entgegenzuwirken. Das bedeutet, dass auch der Coach „oszilliert“ zwischen Faktizität und deren reflexiver Deutung. Seine Professionalität ist es, seine diesbezüglichen Denk- und Analyseprozesse bezogen auf seine Rollengestaltung in lernförderliche Handlungen umzusetzen. Diese werden häufig der Aktualität der Situationswahrnehmung eine als unterschiedlich wahrzunehmende Possibilität entgegensetzen. Oft wird dies vom

Klienten als irritierend wahrgenommen – aber diese Irritation ist die angesteuerte Wirkung. Diese Form der Rollengestaltung hat hier *Irritationsfunktion* (3.7.2.).

Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass eine solch flexible Ausgestaltung der Coachrolle nur auf der Basis einer anfangs generierten stimmigen Passung gelingen kann. Soviel Klarheit und Sicherheit braucht die Unklarheit und Unsicherheit, um wirksam werden zu können. Die Oszillationsprozesse zwischen Aneignung und Ablehnung werden hier – und das ist letztlich „systemisch“ bedeutungsvoll – nicht über rationale Anteile des Coaching angeregt, sondern (zunächst jedenfalls) über *affektive, emotionale*.<sup>250</sup> Dies kann über das unmittelbare verbale und nonverbale Interventionsverhalten (z.B. durch Konfrontation, Schweigen, irritierende Fragen usw.) erfolgen, aber es kann auch methodisch unterstützt werden, z.B. durch Anwendung kreativer, non-verbaler Verfahren. Verkürzt formuliert geht es insgesamt darum, über *gezielte Irritation der Rollenerwartungen Instabilitäten zu erzeugen*, aus denen der Klient für sich (wahrscheinlich) neue Ordnungen (bezogen auf sein Anliegen, aber auch auf seine Rollengestaltung als Führungskraft) ableiten kann.

Dies Coachverhalten findet in den vorliegenden begründeten Lernmodellen am ehesten seine Entsprechung in einem Leiterverhalten, das in gruppenspezifischen Trainings vorzufinden ist. Auch hier wird gezielt mit Irritation, mit Zumutung, mit Entzug, Distanzierung, aber auch mit Vertrauen und Nähe gearbeitet – je nachdem eben, was (als Differenz) für den Prozessfortschritt für förderlich erachtet wird. Vorteil der Gruppendynamiker ist es jedoch, dass ihnen bezogen auf die Reflexion und die sich daraus ableitende Ausgestaltung ihrer Rolle die Staffarbeit zur Verfügung steht. Der Coach hingegen ist in der Situation auf seinen „inneren Staff“ – bzw. nach der Situation auf Kontrollsupervision – angewiesen. Möglich wird diese Arbeit mit lernförderlichen Interventionen durch die Rollengestaltung dadurch, dass der Raum des Coaching-Prozesses gut geschützt ist – und vor allem: dass via (Meta-) Reflexion auch solche Prozesse gezielt ausgewertet und gedeutet werden können.

Diese Wirkmöglichkeiten im Coaching durch eine flexible und auf eine dynamische Instabilität angelegte Rollengestaltung benötigen ein *spezifisches Wissen* des Coachs. Insbesondere ist dies ein *metareflexives Wissen* über Strukturen, Prozesse, Psycho-, Sozio- und Handlungsdynamiken ergänzt durch *selbstbezogenes Wissen* über eigene Muster und Mechanismen z.B. der Übertragung und Gegenübertragung. Diese werden in der Regel über Selbsterfahrung und Reflexion der eigenen Person, des eigenen Handelns und Verhaltens

---

<sup>250</sup> Vgl. zur Relevanz dieser Anteile für das Lernen den Abschnitt „Irritation im Hirn“ im Textteil über „Irritationslernen“. Bahnbrechend sind bezüglich der *Bedeutung von Gefühlen für die Rationalität* die Forschungen von Antonio Damasio (2004) zu bewerten.

---

gewonnen. Diese Kompetenz zur Metareflexion erscheint zentral für die professionelle und herausfordernde Rollengestaltung, im Sinne der oben angedeuteten Wirkmöglichkeiten. Ein Coach sollte also insofern diesbezügliche Kompetenzen durch entsprechende Ausbildungen nachweisen können. Auch die permanente eigene Qualitätssicherung durch kollegiale Intervision oder Kontrollsupervision gibt Aufschluss über solche Kompetenzen. Diesbezüglich sollte der Coach – so Lauterbach (2003, S. 100) – einen „Vorsprung“ vor seinem Kunden haben. Denn ein „Kunde mit einer fundierten Reflexionserfahrung dürfte sich von einem hierin unerfahrenen Coach kaum in der notwendigen Vollständigkeit verstanden fühlen“.

Zum Wissensbestand eines qualifizierten Coaches gehört in diesem Zusammenhang (der herausfordernden Rollengestaltung) – aber auch bezogen auf die Ausgestaltung der Anliegenbearbeitung – ein fundiertes facettenreiches *Methodenwissen*, damit sie oder er den Prozess auch methodisch angemessen in der Lage ist zu gestalten.

Um im Sinne des Eingangs beschriebenen Verständnisses von Beratung (3.4.2. und 3.4.3.) kompetent agieren zu können, benötigt der Coach zudem *systemtheoretisch fundiertes Wissen* über Möglichkeiten und Grenzen von (Fremd-, Selbst- und Kontext-) Steuerung, Selbstorganisation, Veränderungsprozesse und -dynamiken, Organisationen, Zeitlichkeit und Rhythmen von psychischen und sozialen Systemen – Schiepek (1999, S. 418f) spricht hier etwas differenzierter (er unterscheidet 6 Teilkompetenzen) von „Systemkompetenzen“. Bezogen auf die sozialen Prozesse in Organisationen benötigt der Coach zudem *gruppendynamisches Wissen* über die Entwicklungsdynamiken von Teams oder Gruppen, über Genderaspekte - und ggf. dies auch bezogen auf einen interkulturellen Kontext.

Aus diesem Wissen entsteht ein Kompetenzpaket für Coaches, das letztlich auch dazu dient, gemeinsam im Coachingprozess *neues Wissen* zu generieren. Auch dieses Wissen – erworben über das, was wir üblicherweise „Erfahrung“ nennen – gehört zur einen fundierten Wissensausstattung für Coaches.

Was der Coach hingegen nicht wissen sollte, das sind Details und Einzelheiten über die Person des Klienten, über die Organisation, die Kultur, über Produkte, Verfahren, innerbetriebliche Abläufe etc. Dies Wissen würde dem Wissen im Wege stehen, das im Coachingprozess (neu) zu generieren ist. Es würde ihn auch „behindern“, neugierig zu sein und solche Fragen zu stellen, die nur gestellt werden können, wenn Distanz und Nicht-Wissen vorhanden sind. Solche Fragen sind oft eröffnend für neue – innerhalb des Systems zumeist

---

noch unbekanntes – Sichtweisen und Perspektiven. Hier ist eher „Nichtwissen“ eine wirkungsvolle Ressource – verbunden mit einer Haltung „schwebender Aufmerksamkeit“ gegenüber dem Unbekannten. Die ehemals hoch angesehene „Feldkompetenz“ besteht mit dem hier angelegten Beratungs- und Lernverständnis eher in einem *Überblickswissen über die Kontexte der Arbeit verbunden mit einem aufmerksamen Nichtwissen*.

Coaches sollten sich insofern immer wieder *dreier kostbarer Ressourcen* zur Aufrechterhaltung der für ihre Rollengestaltung so zentralen Querdenkerfähigkeiten vergewissern: „Es handelt sich um das Nichtwissen, die Hilflosigkeit und die Verwirrung.“ (Varga von Kibéd/Sparrer 2003, S. 169f)

#### **„Sechs + eins Qualitätsmerkmale für Coachingprozesse“**

(Lauterbach 2003, S. 108/109)

1. Qualitätsmerkmal „tragfähige Beziehung, Kooperationsbeziehung“
  2. Qualitätsmerkmal „Transparenz der Methodik, Klarheit des Prozesses“
  3. Qualitätsmerkmal „Ziel-, Ergebnis- und Lösungsorientierung, Ressourcenorientierung“
  4. Qualitätsmerkmal „Einbeziehung der biografischen Dimensionen (Vergangenheit/Zukunft)“
  5. Qualitätsmerkmal „Breite und Tiefe der Themen“
  6. Qualitätsmerkmal „Unterstützung bei Problemlösung und Entwicklungsschritten“
- + eins Qualitätsmerkmal „Metareflexion“ (alle vorherigen Qualitätsmerkmale werden für den Kontext des jeweiligen Coaching-Prozesses reflektiert, teilweise mit dem Coaching-Kunden gemeinsam)

#### **Worüber das Konzept eines Coachs Auskunft geben sollte ...**

- Die Definition des Coachings, das Coaching-Verständnis
- Die Methoden und Wirkungszusammenhänge im Coaching-Prozess
- Die Rahmenbedingungen, die für ein Coaching notwendig sind
- Das konkrete Angebot eines Coachs und seine Besonderheiten
- Die Haltung und das Menschenbild des Coachs

(<http://coaching-newsletter.de>, Coaching-Newsletter von Christopher Rauen, 2004-04 vom 28.04.2004)

## Systemisch angelegte Organisationsberatung: „Eine Mitarbeiterbefragung und die Folgen“<sup>251</sup>

In diesem abschließenden Beispiel zu Möglichkeiten und Leistungen von Beratungsformen für lernende Systeme wird eine *komplex angelegte Beratungs- und Interventionsarchitektur* vorgestellt und reflektiert. Dieses Design ist auf die *Aktivierung von Selbststeuerungsmöglichkeiten* des durch die Beratungsform intervenierten Systems angelegt.<sup>252</sup>

Dazu wird dieses Projekt im Folgenden zunächst anhand eines „Originalexponates“ aus dem Beratungsprozess – einer Geschichte – *beschrieben*.

Nach einem *Exkurs zu grundlegenden Überlegungen zur Organisationsberatung* werden diese anschließend an dem konkreten Organisationsberatungsprojekt gespiegelt. Dazu wird der Frage nachgegangen, was hinter der Geschichte steckt. Dies geschieht, indem in der Folge der *Prozess in Teilen rekonstruiert* wird, um eine Bild der *Dynamik solcher Lern- und Veränderungsprozesse*, die für systemisches Arbeiten konstitutiv ist, zugänglich zu machen.<sup>253</sup>

Es wird dann unter *Rückgriff auf konkrete Ergebnisse* aus dem Prozess erörtert, *was dieser Interventions- und Beratungsprozess für das Lernen des intervenierten Systems leisten konnte*. Dies wird mit dem *Fokus des „Lernens als Oszillieren“ in der Abschlussreflexion* noch verdichtet.

---

<sup>251</sup> Für die Darstellung im folgenden Text werden Originalmaterialien aus diesem Beratungsprojekt verwendet.

<sup>252</sup> Damit ist dieses Beispiel in einem Kontext verortet, der seit den 50-er Jahren als „Organisationsentwicklung“ bezeichnet wird. Ein (aus meiner Sicht einzigartig) umfassendes und differenziertes Bild der Grundlagen, der Geschichte, der Methoden und insbesondere auch des Lernens im Organisationsentwicklungsprozess gibt in einer systemischen Perspektive Fritz Gairing (1996).

<sup>253</sup> Eine offene Dynamik ist das für soziale Prozesse zentrale Merkmal. Sie entziehen sich der Trivialmaschinenlogik durch verschränkte und komplex hinterlegte Reproduktions- und Veränderungsdynamiken. Daraufhin ist jegliche Form der Organisationsentwicklung und –beratung abzustellen (vgl. Gairing 1996, S. 50).

Methodisch habe ich mich aus diesem Grunde dafür entschieden, dieses Beispiel anhand meiner eigenen Geschichte als Berater mit dem Projekt zu rekonstruieren. Das lässt am ehesten das Entstehen eines Bildes von dieser offenen Dynamik wahrscheinlich werden.

### Geschichte einer systemischen Beratung<sup>254</sup>

„Was hat Asterix mit systemisch orientierter Organisationsberatung zu tun?“ Bevor sich Leserin und Leser anhand der folgenden Geschichte mit dieser Frage beschäftigen können, soll der Kontext kurz markiert werden: Die folgenden Geschichte spielte in dem geschilderten Projekt gegen Ende der Interventionen eine wichtige Rolle.<sup>255</sup> Sie wurde im Rahmen der bilanzierenden Veranstaltung mit allen MitarbeiterInnen (etwa 80) zum Abschluss der Analysephase des Projektes von mir – als Berater - erzählt. Thema des Projektes war die „Optimierung der durch die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung 1999 sichtbar gewordenen internen Situation“ in der Software-Entwicklungsabteilung eines Großkonzerns.

*„Dies ist die Geschichte einer systemischen Beratung in einem uns wohlbekannten Dorf. Der Berater – wir nennen ihn der Kürze halber Beraterix – wurde von einem gallischen Großunternehmen angefragt, eine Workshopmoderation anlässlich der durch die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung entstandenen schwierigen Situation in Klein-Bonum zu übernehmen. Beraterix sagte bald zu. Denn das Thema, das noch kurz mit dem in der Folge als Auftraggeber auftretenden Dorfältesten abgeklärt wurde, interessierte ihn. Und so kam er nach Klein-Bonum, dem Asterix-Dorf, das weit über die Grenzen Galliens auch im verfeindeten römischen Reich ob seiner Standhaftigkeit, Tapferkeit und seiner außergewöhnlichen Leistungsfähigkeit im Bereich der Entwicklung von Zauber-Trunk-Software bekannt geworden war. Nach der ersten Workshopmoderation, bei dem es Beraterix darum ging, aus Sicht des Ältestenrates des Dorfes das Problem etwas differenzierter auszuleuchten, kam es zu Verhandlungen über weitere Konsultationen, die mit einem Kontrakt über eine beratungsunterstützte Analysephase endete. Beraterix sollte erst mal klären, was denn da überhaupt los sei im Dorf, denn in einer Befragung hatten die Dorfbewohner ihrem Unmut über die Stimmung und anderes mehr im Dorf Ausdruck verliehen.*

*Beraterix hatte schon damals betont, er arbeite systemisch und auf die erstaunte Frage einiger Dorfältester aus der sogenannten „erweiterten Leitungsrunde“, was dies denn sei, antwortete er mit dem Hinweis auf Inspektor Colombo. Dies sei ein systemisch arbeitender*

---

<sup>254</sup> Nach einer Idee von Bernd Schmid, der das Thema „Soziale Netzwerkindervention und zirkuläres Fragen am Beispiel des gallischen Dorfes Klein Bonum“ aufbereitet. Vgl. Schmid (1996, S. 181-190).

<sup>255</sup> Vgl. zur Funktion des „Geschichtenerzählens“ den Text dazu im Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.2.). In der folgenden Geschichte wird das tatsächliche Geschehen im Projektverlauf metaphorisch verfremdet wiedergegeben.

*Detektiv, dem es regelmäßig gelänge, das verbrecherische System in selbstgestellte Fallen zu locken. Dies sei systemisch, so dozierte er – und fügte etwas akademisch hinzu, es gehe bei der systemischen Beratung um Anregung zur Selbststeuerung und um die Aktivierung der systemimmanenten Potenziale zur Problemanalyse und -bearbeitung (den Fachbegriff der „Perturbation autopoetischer Systeme“ vermied er damals bewusst). Schmunzelnd betonte er auch, ihm gehe es nicht darum, Fallen zu stellen, schließlich gehe es hier ja nicht um Verbrecherjagd, sondern um die Verbesserung einer unbefriedigenden Situation im Bereich der Mitarbeiterzufriedenheit.*

*Der Leidensdruck erschien ohnehin so groß, dass dies von dem versammelten Ältestenrat schonungslos akzeptiert wurde. Hauptsache, wir tun was! Wie Ford, die tun ja auch was – jedenfalls sagen sie das in der Werbung. Für Beraterix war indes – darauf hatte er in den Gesprächen viel Sorgfalt verwendet – die Ernsthaftigkeit der Absicht der Häuptlinge, das Problem tatsächlich anzugehen, deutlich geworden. Dennoch hatte er den Verdacht, dass der Ältestenrat nur eine kleine Ahnung davon hatte, was geschehen könnte – und sollte.*

*Er entwickelte also ein grobes Interventionsdesign für Klein-Bonum. Bereits in dieser Phase hatte er häufig von zwei sehr exzentrischen, aber auch sehr erfolgreichen Mitarbeitern gehört: Asterix und Obelix. Diese genossen in der Dorfgemeinschaft ein hohes Maß an Akzeptanz, weil sie bisher häufig mit großem Engagement Entwicklungen, die im letzten Moment zu scheitern drohten, doch noch zu einem glorreichen Ende gebracht hatten. Ihr Ruhm war Mythos im Dorf. Aber eben diese Mitarbeiter waren es wohl, die trotz der beeindruckenden Leistungen in der durch den Druiden veranlassten Mitarbeiterbefragung ihrem offensichtlichen Unmut über die Situation so vehement Luft gemacht hatten, dass das Ergebnis völlig aus dem Rahmen fiel. Die Wucht der schweren Hinkelsteine, die sie um die Ohren geworfen bekamen, hatte die Häuptlinge alarmiert – und Beraterix wurde aktiv.*

*Ziele der durch die Beratung unterstützen Aktivitäten sollten vereinbarungsgemäß sein:*

- *die Identifizierung und Präzisierung der Ursachen des Ergebnisses der Befragung insbesondere aus Sicht der Mitarbeiter,*
- *die Durchführung gezielter Interventionen zur Optimierung der internen Situation des Dorfes,*
- *das Entwickeln eines Aktionsprogramms zur Optimierung der Situation,*
- *die prozessorientierte Umsetzung dieser Maßnahmen in der Aktionsphase,*
- *die Evaluation der Veränderungen und der Nicht-Veränderungen nach dem Abschluss des Programms.*

*Zustimmung der Häuptlinge zu den Zielen und Zweifel bei Beraterix angesichts der schnellen Zustimmung. Beraterix' Konzept sah vor, die Klein-Bonumer-Bevölkerung zu aktivieren, selbst einen Analyseprozess innerhalb des Dorfes in Gang zu setzen, der es ihnen ermöglichte, Ursachen und Gründe für die Situation selbst – möglichst differenziert - zu erkennen. Andererseits ging es ihm auch darum, davon ausgehend Dorf-Initiativen für Aktivitäten zu ermöglichen. Außerdem wollte er prozessorientiert arbeiten, also seine Arbeit daraufhin abstimmen, was jeweils im Dorf passierte. „Das darf doch wohl nicht wahr sein“ und „Wenn es nur nach mir ginge“ waren die zentralen Themen bei zwei eintägigen Workshops mit insgesamt 20 Bewohnern des kleinen gallischen Dorfes.*

*Schon damals stellte sich Beraterix häufig die Frage, wem die entstandene und offenbar zugespitzte Situation denn Nutzen bringe. Ihm fiel nämlich auf, dass das Problembewusstsein bei Häuptlingen und Mitarbeitern durchaus vergleichbar war. Und ihm fiel auch auf, dass beiden Gruppierungen zur Optimierung der Situation dann aber vergleichsweise wenig einfiel. Einfälle wurden eher von ihm erwartet. Um den angesichts dieser Erwartungsüberfrachtung unausweichlichen Reifall zu vermeiden, arbeitete Beraterix fortan häufig mit solchen Aktivitäten, die das System in die Selbstreflexion und die Eigen-Aktivität bringen sollte. Und er irritierte. So gab es nach der Verteilung der Protokolle des Workshops Zustimmung, aber auch Bedenken. Ein „Ja so isses“ raunte man sich im Dorf zu, aber es gab auch Anzeichen für allgemeine Ratlosigkeit und einen Gegentrend: „Ja sooo schlimm isses ja nun doch wirklich nicht.“*

*Hinter vorgehaltener Hand wurde getuschelt, Asterix hielt die ganze Initiative für eine Pseudoaktivität der Dorfältesten, um bloß nichts verändern zu müssen und selber wieder gut dazustehen und Obelix tönte noch lauter als sonst, alleine die verfeindeten Römer seien Schuld an der Misere. Die produzierten den Stoff, aus dem die Unzufriedenheit sei. Aber auch das dörfliche Marketing, der Vertrieb, der Service und das Management seien seines Erachtens auf steinzeitlichem Niveau. Seine neue Zauber-Trunk-Software sei das einzige Mittel gegen die Probleme, aber er dürfe sie ja auf Beschluss des Ältestenrates nicht entwickeln und müsse sich mit der Pflege von aus seiner Sicht völlig veralteter Zauber-Trunk-Software beschäftigen. Er habe den Verdacht, damit wolle man ihn aufs Abstellgleis schieben, damit die neuerdings allgegenwärtigen externen Legionäre sich für ein Schweinegeld und viele Wildschweinbraten die Rosinen herauspicken könnten. Es gab auch Stimmen im Dorf, die die Häuptlinge für die Misere verantwortlich machten. Auch Häuptlinge äußerten Kritik*

*an sich selbst und einige Mitarbeiter teilten Beraterix mit, wozu sie nicht zu gebrauchen seien. Andere hingegen machten deutlich, dass es nur dann eine Veränderung bezüglich der Mitarbeiterzufriedenheit geben könne, wenn alle gemeinsam anfangen würden, daran zu arbeiten. Diese Gruppe schien Beraterix aber noch zu klein zu sein, um sich auf diesen Impuls verlassen zu können.*

*Beraterix hatte bisher versucht, eine differenziertere Problemwahrnehmung zu ermöglichen und emotionale und soziale Beziehungsaspekte des Problems zugänglich zu machen. Einige Dorfbewohner fanden es faszinierend, dass sie nun „Gefühle“ haben durften und dass die eigentümliche informelle Dorf-Tuschel-Kultur entlarvt wurde, die – beim Mittagessen - alles wusste, aber offiziell von nix eine Ahnung hatte. „Ja die Offenheit, die müssen wir verbessern“, hörte der Berater zwar gerne, aber er hatte manchmal den Verdacht, dass dies eher Vermeidungs-Appelle für Offenheit seien. Ihm wurde aus gewöhnlich gut informierten Kreisen auch zugetragen, dass Obelix abends im Kollegenkreis gesagt habe, für ihn sei jetzt klar, dass der systemische Berater spinne. Er habe gehört, dass dieser in den Workshops ziemlich blödsinnige Fragen gestellt habe. So habe er z.B. gefragt, was denn getan werden könne, um die Situation noch zu verschlimmern. Da sich keiner mit Obelix, der Heldenstatus genoss, anlegen wollte, wurde hinter dessen Rücken gemunkelt, für diesen sei es sicher eine Verschlimmerung, wenn das Problem plötzlich weg sei. Dann habe er weder etwas auszusetzen, noch könne er weiterhin auf seinem Heldenstatus beharren. Er würde wohl alles dafür tun, das Problem zu erhalten, was sicher nicht so schwierig sei angesichts der komplexen Verschränktheit, die es auszeichne. Er müsse nur immer ein klein bisschen weiterproblematisieren und schon gehe es auch weiter wie bisher und er könne letztlich wieder heldenhaft als Retter auftreten. Lieber solle Obelix mal auf eine Weiterbildung gehen statt seinen blöden Hinkelstein anderen in den Weg zu werfen.*

*Beraterix, der an dieser Stelle mit einem Thesenpapier das System des Dorfes mit seiner Problemsicht konfrontierte, freute sich über Reaktionen, die den Punkt des Problems trafen. So konfrontierten ihn einige MitarbeiterInnen damit, dass auch er sein Protokoll nur selektiv verteilt habe – das sei ja genau das Problem mangelnder Offenheit und Kommunikation und der Förderung von Phantasien. Beraterix stimmte zu und hoffte darauf, dass sich diese Erkenntnis über selektive Information und deren Risiken und Nebenwirkungen nicht nur gegenüber ihm als Berater äußern würde.*

*Zwischenzeitlich hatte es einige Einzel- und Gruppengespräche sowie einige e-mail-Kontakte gegeben. Nun gab es „Zwischenbilanz“ im erweiterten Ältestenkreis und in einem dritten*

*Workshop mit den MitarbeiterInnen. Beraterix begann das Dorf zu nerven. Grüne, blaue und rote Papiere kamen im Umlauf und manchmal auch nicht. Die Zwischenbilanz von Beraterix, nun weniger vorsichtig formuliert, konfrontierte das Dorf mit einer Fremdsicht. Es war die Rede von einer „veränderungsdefensiven, gewachsenen Kultur“. Der „Kern des Problems liege im Innern des Systems“ und es gehe vor allem um die „Beziehungsebene (Führung, Kommunikation, Zusammenarbeit)“ und die „Personenebene (Vertrauensdefizite, Akzeptanzprobleme, Unsicherheiten, Unzufriedenheiten, Ängste)“. Eine „starke Innenzentrierung“ kennzeichne die Dorfkultur und führe zu Abgrenzungen zur als bedrohlich wahrgenommen dynamisierten Umwelt. Führung sei häufig fast ausschließlich fachlich zentriert. Diese fachliche Fixierung produziere „enttäuschungsbereite Erwartungen auf anderen Ebenen“. Zudem gebe es ein „Anerkennungs- und Vertrauensdefizit“. Dafür gebe es aber „viele Phantasien und Phantasien über Phantasien“, zudem häufig „Verallgemeinerungen und Konzentration auf Projektionsflächen für Erklärungen und Zuschreibungen (z.B. ‚die‘ Führungskräfte, ‚das‘ Management, ‚der‘ Service, ‚die‘ Externen, ‚die Zeit‘)“. Und so weiter ...*

*Die Dorfgemeinschaft grübelt und rumort. Reaktionen zwischen „Wir sind durchschaut“ bis zu: „Aus welchem seiner Bücher hat er das denn abgeschrieben?“ ermutigen nun den Berater. Klein-Bonum erwacht. Einige befreien sich von den Beraterix-Vorschlägen für ein Aktionsprogramm und erarbeiten selber welche. Von Asterix wurde gesagt, er fände das Ganze jetzt langsam nicht mehr witzig, weil er eh' zu wenig Zeit habe und besonders mies fände er es, dass Obelix offenbar umgekippt sei und jetzt mit seinem Gruppenleiter kollaboriere. Vermutlich sei er vom Häuptling und von Beraterix mit der Aussicht auf neue Zauber-Trunk-Software bestochen worden. Wenn sich dies bewahrheiten würde, verlasse er das Dorf wie andere vor ihm auch und wechsle zu den Römern. Als Beraterix das hört, keimt bei ihm der Verdacht, dass Asterix und Obelix keinesfalls das heroisierte und unschlagbare Gespann seien, sondern eigentlich unverträgliche Konkurrenten. Sie hätten dies wohl nur harmonisiert, um jeder für sich das zu behalten, was jeder jeweils habe nicht verlieren wollen. Außerdem werde im Dorf ja traditionell eh nur fachlich über Zaubertrunk-Software gestritten, Beziehungskonflikte lägen ebenso traditionell unter dem großen Teppich am Dorfplatz. Und das seit 1½ Jahrzehnten. Und seit zwei kleinere Nachbardörfer eingemeindet worden seien, sei das ganze noch schlimmer. Abgrenzung nicht nur nach außen, sondern auch innerhalb. Beraterix thematisiert und fragt nach. Vorschläge werden vorsichtig formuliert. Man müsse sich wohl mal austauschen untereinander, vielleicht auch mal „job rotation“ machen. Aber es sei ja eh zuwenig Zeit. Wann das denn auch noch machen?*

*Die Dorfgemeinschaft und auch die Häuptlinge erscheinen verunsichert, sie meinen, dass dies ganze Geschehen und seine Folgen auch die Mitarbeiter verunsichern könnte und bezweifeln, ob es je gelingen kann, den aufgewirbelten Staub wieder zu beseitigen.*

*Beim dritten Mitarbeiter-Workshop fällt Beraterix auf, dass trotz vieler optimistischer Signale aus der Runde auf die Fragen: „Was hat sich bisher verändert?“ und: „Was ist jetzt klarer geworden?“ öfters mit: „Eigentlich Nichts“ geantwortet wurde. Und es fällt ihm auch auf, dass dann folgt: „na ja, außer vielleicht ...“. Beraterix' Verdacht erhärtet sich, dass sich hier nix verändern darf, auch wenn sich ganz viel verändert oder höchstens dann, wenn dadurch alles so bleibt wie es ist.*

*Anlässlich der ins Haus stehenden Bilanz und Präsentation überlegt sich Beraterix seine Anteile an der Veranstaltung mit allen etwa 80 MitarbeiterInnen von Klein-Bonum. Sicher werden endlich auch mal Asterix und Obelix kommen und er ist sicher, dass es für ihn nichts zu gewinnen gibt. Er ist sich sicher, dass eher über ihn gelästert wird. Aber es geht ja auch nicht um ihn, sondern um die Dorfbewohner.*

*Immerhin haben sie ein Maßnahmenteam gebildet, um die Aktivitäten, die folgen sollen, vorzuschlagen und zu koordinieren. Und es gibt drei Mini-Projekte. Und eine beginnende Veränderung in den Interaktionen. Kürzlich soll gar Obelix frühmorgens eine Kollegin begrüßt haben und gefragt haben: „Wie geht's Dir denn heute?“ Die angesprochene war gleich so erschrocken, dass sie mutmaßte, Obelix wolle nur das Rezept ihrer neuen innovativen Zaubertrunk-Software und sich deshalb bei ihr einschmeicheln. Dabei hatte er es Ernst gemeint. Er fand die Kollegin eigentlich schon immer ganz nett.*

*Das sind immerhin kleine ermutigende Indizien, dass das Dorf angefangen hat, sich mit sich selber zu beschäftigen. Zugleich gibt's auch wenig verheißungsvolle Signale. Asterix soll eine Initiative gegen die Irritationen systemischer Berater angekündigt haben und einige Häuptlinge fänden das auch ganz gut. Die „Das bringt doch eh' nix Fraktion“ trifft sich nach wie vor beim Mittagessen und ist sich noch sicherer geworden. Die bisher aktiven Mitarbeiter sind aktiv, die Resonanzen auf ihre Aktivität ist manchmal enttäuschend gering. Außer vielleicht, dass diese Aktivisten im Dorf-Getuschel als „Chef-Grüßer“ belächelt werden. Die Analyse ist klar, die Aktion stagniert und läuft sehr zäh an. Bald wird sie vergessen sein – bis zur nächsten Mitarbeiterbefragung.*

*Dann ist ja sicher alles gut in Klein-Bonum!*

*Was also angesichts dieser ambivalenten Stimmung im Dorf bei der Präsentation tun?*

*Beraterix entscheidet sich dafür, eine Geschichte, genauer eine altbekannte Weisheit der Dakota-Indianer zu erzählen. Diese besagt: „Wenn Du entdeckst, dass Du ein totes Pferd reitest, steig ab.“*

*In verschiedenen Dörfern, die er beraten hat, meint er für solche Situationen jedoch folgende andere Strategien entdeckt zu haben:*

- 1. Wir besorgen eine stärkere Peitsche.*
- 2. Wir wechseln die Reiter.*
- 3. Wir sagen: „So haben wir das Pferd doch immer geritten.“*
- 4. Wir gründen einen Arbeitskreis, um das Pferd zu analysieren.*
- 5. Wir besuchen andere Orte, um zu sehen, wie man dort tote Pferde reitet.*
- 6. Wir erhöhen die Qualitätsstandards für den Beritt toter Pferde.*
- 7. Wir bilden eine Task Force, um das tote Pferd wiederzubeleben.*
- 8. Wir schieben eine Weiterbildungsmaßnahme ein, um besser reiten zu lernen.*
- 9. Wir stellen Vergleiche mit anderen toten Pferden an.*
- 10. Wir ändern die Kriterien, die besagen, dass das Pferd tot ist.*
- 11. Wir kaufen Leute von außerhalb ein, um das tote Pferd zu reiten.*
- 12. Wir erklären: „Kein Pferd kann so tot sein, dass man es nicht noch schlagen könnte.“*
- 13. Wir schirren mehrere tote Pferde zusammen an, damit sie schneller werden.*
- 14. Wir machen zusätzliche Mittel locker, um die Leistung des Pferdes zu erhöhen.*
- 15. Wir machen eine Studie, um zu sehen, ob es billigere Berater gibt.*
- 16. Wir kaufen etwas zu, das tote Pferde schneller laufen lässt.*
- 17. Wir erklären, dass unser Pferd „besser, schneller und billiger“ tot ist.*
- 18. Wir bilden einen Qualitätszirkel, um eine Verwendung für tote Pferde zu finden.*
- 19. Wir überarbeiten die Leistungsbedingungen für Pferde.*
- 20. Wir richten eine unabhängige Kostenstelle für tote Pferde ein.*

*Beraterix fragt sich immer wieder: Was ist in Klein-Bonum das tote Pferd, das immer weitergeritten werden muss?*

*Und nun?*

*Der systemische Berater zieht Bilanz.*

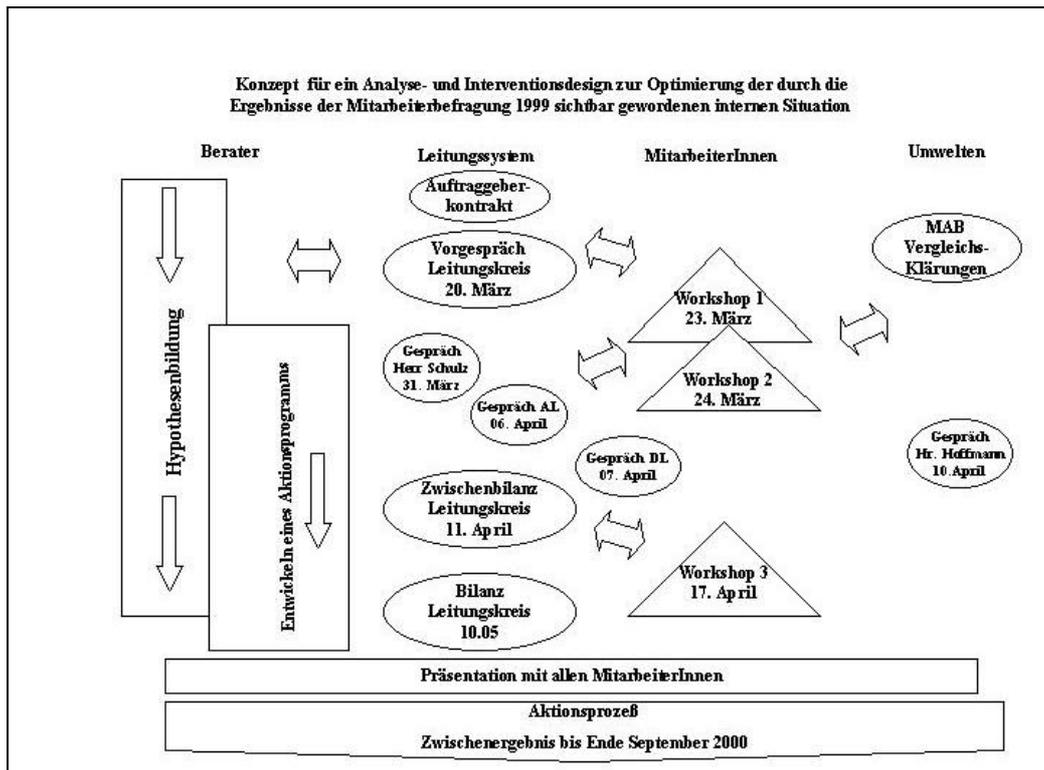
*Er findet die Situation nicht dramatisch und ist guter Dinge, wenn es – ja wenn es gelingt – nicht das Problem mit dem Problem zu bekämpfen (er wirft einen Seitenblick auf Asterix und Obelix, die mit skeptischen Mienen im Kreise ihrer Jünger lauschen – Obelix rülpst gelegentlich, um klar zu machen, wer hier was zu sagen hat). Es erscheint dem Berater*

---

*angesichts des begonnenen aber keinesfalls weit fortgeschrittenen Prozesse auch viel zu früh, um die gerade entstandenen Auseinandersetzungen zu beenden. Im Gegenteil. In den Gruppen des Dorfes und darüber hinaus soll jetzt diese Auseinandersetzung erst mal geführt werden. Oder sie soll wieder versandeln. Momentan erscheint es ihm jedenfalls nicht sinnvoll, diesen Prozess weiter zu stören. Er bittet die Dorfbewohner, nun selbst den Aktionsprozess weiterzubetreiben und ggf. zu entscheiden, wann sie einen neuen Konsultationstermin mit ihm wünschen und was sie mit ihm klären möchten, das sie nicht selber klären können. Da er aber an der Weiterentwicklung im Dorf in jedem Falle auch gerne weiter Anteil nehmen möchte, wird er sich – falls er nichts hört – unaufgefordert in etwa einem halben Jahr beim Häuptling melden, um sich über die Entwicklung und den Stand der Dinge zu informieren. Den Dorfbewohnern steht es natürlich frei, sich jederzeit mit ihm in Verbindung zu setzen. Er wünscht Ihnen jetzt aber zuerst einmal viel Erfolg und die nötige Nachhaltigkeit und Selbstbeobachtung in dem erfolgsversprechend begonnenen Veränderungsprozess und hofft, beim nächsten mal mehr Mitarbeiterzufriedenheit anzutreffen. Aber vielleicht sind ja auch alle nur dann zufrieden, wenn sie unzufrieden sind! Soweit die Geschichte.*

**Was steckt dahinter?**

Die Dramaturgie des Beratungs- und Interventionsprozesses wird in einigen wesentlichen Aspekten in der Geschichte skizziert. Nach mehreren Vorgespräche zum Entwickeln, Abklären und Abgleichen der Ziele und der Interventionsarchitektur mit dem Auftraggeber, dem Abteilungsleiter sowie darüber hinaus mit dessen Vorgesetzten und dann wie oben erwähnt dem „erweiterten Leitungskreis“ – systemisch gesehen bereits Teil der Intervention – stellt sich das daraus entstandene *Konzept* schematisch vereinfacht wie folgt dar.



Die folgenden Schilderungen und Reflexionen dieses Projektes sind an der Frage orientiert: *Was kann diese komplex angelegte Interventions- und Beratungsarchitektur für das Lernen des intervenierten Systems leisten?*

Zur Auseinandersetzung mit dieser Frage sind zunächst einige *grundlegende Überlegungen* zur „Organisationsberatung“ (vgl. Willke 1994, S. 140ff) sowie zu ihrem Gegenstand, der Organisation, wichtig.

---

### Exkurs zu Organisationsberatung und Organisation

„Organisationsberatung“ kann als eine *Spezialform beraterischer Intervention* verstanden werden. Sie ist in *größeren Interventions- und Beratungsarchitekturen* aufgehoben, die meist mit einer Vielzahl von Interventionen, Einzelmaßnahmen und Rückkoppelungsschleifen daraufhin angelegt sind, dass derart intervenierte System zur *Selbstveränderung seiner Organisation* anzuregen. Systemische Organisationsberatung ist damit vor allem „eine irritierende Leistung“ (Gloger 2004). Das hier zugrunde liegende Verständnis der Organisationsberatung ist *systemisch* – im weiter oben dargestellten Sinne (3.4.3.) - ausgerichtet. Die Form der „Organisation“ ist insofern interessant für das Lernen von Systemen, weil damit diejenige Systemart – die Organisation – angesteuert wird, in der Sinnbestände der gekoppelten personalen und sozialen (Kommunikations-) Systeme für das Weiterprozessieren des Systems mit einem längerfristigen Zeithorizont *eingelagert und konserviert* werden. Die Organisation ist insofern gewissermaßen das *explizierte Gedächtnis und der Speicherplatz des Unternehmens* für erfolgversprechende Entscheidungen, Strukturen und Prozesse, Kommunikationsmuster, Regelsysteme, Erwartungen, Routinen und vieles mehr, was das System zum Weiterbestehen und zur Weiterentwicklung für brauchbar hält.<sup>256</sup> Die Organisation ist dies nicht exklusiv – weitere implizite Sinnbestände werden in der Kultur und in den Spielen, in Riten und Annahmen im Unternehmen konserviert.<sup>257</sup> Lern- und Veränderungsprozesse, die im Sinne des Lernens von Systemen angeregt werden, sollten also nicht mit der Illusion konzipiert werden, im Falle ihres „Erfolges“ sei die Vision des „lernenden Systems“ eingelöst. Dazu sind – wie auch die oben erzählte Geschichte deutlich macht - andere Konservierungs- und Generierungsformen von Wissen zu machtvoll: die Gruppe, die jeden Mittag gemeinsam zum Essen ging, war im vorliegenden Beispiel eine der größten Machtfaktoren in diesem Prozess. Diese ist zwar auch eine Form der Organisation, aber sie ist primär mit dem Interaktionssystem einer einzelnen Gruppe aus der Unternehmensorganisation gekoppelt. Dennoch machen die impliziten Organisationen in der Art dieser Gruppe, die sich regelmäßig beim Mittagessen trifft, die Organisationsberatung so interessant. Fahrlässig wäre es, so zu tun, als gäbe es sie nicht und sie aus der Beratung auszublenden.

Die Zielrichtung der Organisationsberatung ist es nicht, die Personen in der Organisation zu verändern, sondern die *organisational konservierten Regelsysteme*. Helmut Willke drückt dies

---

<sup>256</sup> Vgl. zu weiteren Aspekten von Organisation den Textteil zu „Organisation und Management“ (1.4.).

<sup>257</sup> Vgl. zu „Spielen und Kultur“ den gleichnamigen Textteil (1.3.).

---

mit systemtheoretischer Genauigkeit aus: „Die Kunst der Organisationsberatung ist die Kunst des Auswechselns von Regeln für das Machen und Verstehen von Entscheidungen.“ (Willke 1994, S. 154/155). Das heißt nicht, dass Personen und Interaktionen unwichtig oder uninteressant wären. Sie werden in ihrer Rolle als Organisationsmitglieder oder als Organisationseinheiten durch die je spezifische Organisation „organisiert“. Die Organisation „organisiert sich“ Personen und die Interaktion in den sozialen Kommunikationssystemen so, dass die *Regelsysteme der Organisation erfolgreich ablaufen* können. Dies bestimmt nicht nur das regelgerechte Agieren der Personen in der Organisation, sondern auch die Kommunikation. Auch die Interaktionen sind von der Organisation und ihren Sprachspielen und Einredungen, ihren Strukturen und Regeln und von ihrem Code her zentriert. So dreht sich in der Schule letztlich alles kommunikative um „Wissen und Nichtwissen“ – und die Art, wie dies individuell und kommunikativ zu geschehen hat, wird von der Schulorganisation geregelt. Im Unternehmen geht es letztlich um die ökonomische Codierung „Zahlung/Nichtzahlung“ und daraufhin regelt die Organisationsform die Formen der individuellen Inklusion und der Kommunikationsprozesse im Betrieb. Auf der Basis dieser Leitunterscheidung differenziert die Organisation sich aus und schafft u.a. Strukturen, die einen Weiterbestand und eine Weiterentwicklung der Organisation wahrscheinlich machen. Zugleich friert sich die Organisation damit aber auch quasi selbst ein in ihrem Organisieren. Die etablierten Strukturen und Regelsysteme „wehren“ sich gegen Veränderung. Ein Ansatzpunkt der Veränderung ist die Einführung „reflexiver Strukturen“, die es ermöglichen sollen, Auseinandersetzungsprozesse innerhalb der Organisation „mit sich selbst“ abzusichern. Erwartet wird daraus eine dynamische Anpassungsleistung an Umweltdynamiken, die die Organisation als geschlossenes System betreffen. Im vorliegenden Beispiel finden wir schon eine solche reflexiv angelegte Struktur, nämlich die der Mitarbeiterbefragung, deren Ergebnisse Ausgangspunkt der Beratung waren. Die dort geäußerte, signifikant höhere Unzufriedenheit in der Software-Entwicklungsabteilung war auslösender Impuls für die Interventions- und Beratungsarchitektur. Auch die Beratung selbst kann als eine solche reflexiv angelegte Struktur verstanden werden, die darauf angelegt ist, der Organisation in ihrer Geschlossenheit nicht zugängliche *Außenperspektiven* zugänglich zu machen. Die vorliegende Organisationsberatung war sowohl ausgerichtet auf die *Identifizierung und Präzisierung der Ursachen* des Ergebnisses der Mitarbeiterbefragung insbesondere aus Sicht der MitarbeiterInnen, als auch auf die *Durchführung gezielter*

---

*Interventionen zur Optimierung der internen Situation.* Angesteuert wurden dabei die *Interaktionen* in der Abteilung (Gespräche, Workshops). Implizites Ziel war die *Identifizierung von Mustern*, die für die Unzufriedenheit zuständig sein könnten. Auf der Basis von deren Klärung und Reflexion sollten über Interaktionsprozesse *Initiativen zur Veränderung* in Gang gesetzt werden. Und dies selbstgesteuert, aus dem Inneren des Systems heraus. Damit sollte – und konnte - die lineare Verfolgung der organisationalen Strukturen durchbrochen werden. Die zentralen Interventionen der Beratungsarchitektur waren dabei auf das *Erkennen und die Rekonstruktion der Komplexität innerhalb der Abteilung* gerichtet. Die beraterischen Interventionen – insbesondere in den Mitarbeiterworkshops, aber auch in den schriftlichen Interventionen, in den Zwischenbilanzen und „Gesprächen am Rande“ – sollten dabei anschlussfähige Impulse setzen, um auf der *Grundlage von Selbsterkenntnis* Veränderungsinitiativen von innen aufzubauen.

*Systematisch* gesehen geht es bei der Justierung des systemischen Interventionsgeschehens im Beratungsprozess darum, dass folgende *drei Systemreaktionen wahrscheinlich(er)* werden (Wollnik, zit. nach Walger 1995, S. 312/313):

1. Das intervenierte System erhält einen *Anlass und Anstoß zur Selbstdiagnose*. Dazu beobachtet sich das System selbst in seinem Operieren – und es diagnostiziert sich selbst in seiner Reaktion darauf. Es geht also darum, dem System einen Zugang dazu zu ermöglichen, wie „es über sich denkt“.
2. Auf dieser Basis erhält das intervenierte System eine *Reflexionsanregung*. Es kommt zu einer Selbstbeschreibung, in der seine Elemente, Operationen und Strukturen repräsentiert sind. Dadurch gewinnt es Klarheit darüber, warum es ist, wie es ist und warum das so verstanden wird, wie es verstanden wird und nicht anders.
3. Das System erhält die Möglichkeit, das in dieser Selbstbeschreibung enthaltene Selbstverständnis im *Kontrast zu anderen Möglichkeiten der Selbstbeschreibung* zu sehen, d.h. die eigene Selbstbeschreibung als kontingent zu erfahren. Dadurch kann erkannt werden, dass es auch anders sein könnte und es können *Änderungen der Selbstbeschreibung* ermöglicht und in den Selbstreproduktionsprozess eingearbeitet werden.

Ende des Exkurses

### Konkretisierungen zum Lernen des in diesem Projekt intervenierten Systems

Auf der Basis der vorgehenden grundlegenden Überlegungen folgen nun einige Konkretisierungen zur Frage, was die in diesem Projekt realisierte systemische Architektur für das Lernen des intervenierten Systems leisten kann – denn das war ja zuvor der Ausgangspunkt.<sup>258</sup>

Dadurch soll ein möglichst konkretes Bild davon entstehen, was via einer solchen Beratungs- und Interventionsarchitektur denn in einem hier so genannten „lernenden System“ konkret geschieht.

Diese konkretisierende Verdichtung erfolgt durch die *Rekonstruktion des Prozesses* in mehreren Schritten:

- Mitarbeiterworkshops
- Erste Runde der Mitarbeiterworkshops (Vergangenheit/Gegenwart): „Das darf doch nicht wahr sein ...“
- Zweite Runde der Mitarbeiterworkshops (Zukunft): „Wenn es nur nach mir ginge ...“ (Visionen)
- Weitere Themen aus den Diskussionen in den Workshops
- Folgeinterventionen und Hypothesenbildung
- Ein weiterer Workshop
- Abschlussveranstaltung mit allen MitarbeiterInnen
- Bilanz im Leitungskreis
- Nachschlag: Nachgespräch und Evaluierung

Diesen Rekonstruktionen, die bereits Reflexionselemente im Hinblick auf das Lernen des intervenierten Systems enthalten, folgt dann die „Abschlussreflexion – im Hinblick auf das Lernen von Systemen“.

---

<sup>258</sup> Vgl. zu den Möglichkeiten der systemischen Organisationsberatung, die „Lernende Organisation“ zu unterstützen den Beitrag von Grothe-Senf (2003) - mit dem Ergebnis, dass der Prozess der Veränderung der Organisation und der des Lernens nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können und somit systemische Organisationsberatung letztlich nur die lernende Organisation unterstützen kann (ebd., S. 253).

### Mitarbeiterworkshops

Zur Verdeutlichung der Leistungen des Organisationsberatungsprozesses zur Anregung von Lernprozessen im intervenierten System werden zunächst einige reflektierte und kommentierte *Einzelergebnisse aus den beiden Mitarbeiterworkshops* mit etwa 20 MitarbeiterInnen vorgestellt. Diese Workshops stellten insofern zentrale Elemente im Design dar, als dass damit Impulse gesetzt wurden, die *Personen und Interaktionssystem im Hinblick auf eine reflexive Selbsterforschung und –diagnose* aktivieren sollten. Die im folgenden dargestellten inhaltlichen Ergebnisse (Kästen) wurden als *Protokoll in der gesamten Abteilung* verteilt. Die TeilnehmerInnen der Workshops vereinbarten, diese mit ihren KollegInnen in ihren Teams und Dienststellen zu besprechen.

Die systemisch zentralen *Perspektiven der Beratung* waren an dieser Stelle:

- die *aktive Integration* möglichst vieler MitarbeiterInnen im Prozess,
- die *Schaffung von Kommunikationsanlässen für selbstbezügliche Reflexionen*,
- die *Umsetzung der durch die WorkshopteilnehmerInnen erworbenen Selbstdiagnosefähigkeiten*
- sowie die *Rückkoppelung der Diagnosen aus den Workshops in die alltäglichen Interaktionen* in der Abteilung.

Die Ergebnisse der Workshops bestanden insofern nur sehr oberflächlich betrachtet aus Themensammlungen zu bestimmten Fragestellungen. Diese Ergebnisse konservierten die inhaltliche Dimension der Selbstdiagnose innerhalb der Workshops. Das für die systemisch ambitionierte Beratung viel relevantere Ergebnis bestand in der Aktivierung von Personen und Interaktionssystem im Hinblick auf die reflexive Selbsterforschung.

Grundsätzlich waren die Workshops in zwei Teile strukturiert: in einer vergangenheits- und gegenwartsbezogenen Sicht ging es zunächst um Diagnose unter dem provokanten Motto „Das darf doch wohl nicht wahr sein ...“. Nach der Bearbeitung in Untergruppen, dem Austausch und der Reflexion der Ergebnisse im Plenum ging es dann in einer zukunftsgerichteten Perspektive um die Entwicklung von Visionen: „Wenn es nur nach mir ginge ...“

**Erste Runde der Mitarbeiterworkshops (Vergangenheit/Gegenwart): „Das darf doch wohl nicht wahr sein ...“**

Die in den Workshops in Untergruppen entstandenen und dann im Plenum ausgetauschten und besprochenen Karten werden in den Tabellen wörtlich wiedergegeben.

Die Ergebniskarten wurden auf der *Inhalts-, der Beziehungs- und der Personenebene sowie bezüglich der Umwelt- und Rahmenbedingungen* formuliert (linke Spalte jeweils 1. Workshop am 23.03.2000 und rechte Spalte 2. Workshop am 24.03.2000:

1. Workshop: 23.03.2000	2. Workshop: 24.03.2000
<b>Inhaltsebene</b>	
<i>Was bei uns inhaltlich, fachlich-sachlich nicht wahr sein darf ...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klare Aufgabendefinition - fehlt häufig</li> <li>➤ Parallele Projekte - Mehraufwand</li> <li>➤ Verhältnis Planung – Realisierung (zu wenig Mitarbeit)</li> <li>➤ (Beispiel-Projekt)*: - Aufwände zeitlich nicht machbar ? absehbar Misserfolg</li> <li>➤ Attraktive Aufgaben werden extern vergeben</li> <li>➤ Perspektiven für die Zukunft bieten (fehlt)*</li> <li>➤ Führungskräfte sollen nur führen (und tun dies nur zu 5%)*</li> <li>➤ „Führungs“-Kräfte führen nicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Häufige Änderungen</li> <li>➤ zu wenig Koordination: parallele Entwicklungen, verschiedene Konzepte, Konkurrenz, Ressourcenverschwendung</li> <li>➤ zu viel Parallelarbeit</li> <li>➤ kein einheitliches Konzept - kein Selbstvertrauen</li> <li>➤ zu vertriebsorientiert, zu gewinnorientiert</li> <li>➤ Aufrecht erhalten von Abwärtskompatibilität</li> <li>➤ Zu viele Themen – Themen nur um der Themen willen – alte Hüte wegwerfen</li> </ul>
<b>Beziehungsebene</b>	
<i>Was bezogen auf die Arbeitsbeziehungen, -strukturen und die Arbeitsorganisation nicht wahr sein darf ...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teamgefühl wird nicht gefördert! (Weihnachtsfeier)</li> <li>➤ Fehlt: Mit allen an einem Projekt beteiligten Mitarbeitern regelmäßig eine Bestandsaufnahme durchführen</li> <li>➤ (Abstand) Bezug zur Basis und zur Realität wird immer größer</li> <li>➤ Informationen werden in erster Linie über Vorgesetzten an Leitung weitergegeben ? Infoverfälschung</li> <li>➤ „Coaching“ wird nicht gelebt</li> <li>➤ Krankheit: nur Arbeitsausfall (nicht persönliche Anteilnahme)*</li> <li>➤ Entscheidungen werden oft nicht zum Vorteil eines Projektes, sondern der Mitarbeiter wegen getroffen</li> <li>➤ (Beispiel-Projekt): Projektleitung gibt keine Linie vor ? Fahne im Wind</li> <li>➤ Vorgesetzter ist fachlich nicht in seinem Aufgabenbereich kompetent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Andere Meinungen gelten wenig</li> <li>➤ Aufgabenorientierte Gruppen fehlen</li> <li>➤ Ständige Umorganisation</li> <li>➤ Aufgaben extern, Fehlerkorrekturen intern</li> <li>➤ Steuerung externer Mitarbeiter aufwendig (Wien, Budapest)</li> <li>➤ Karriere: starke Hierarchie unter mir ? kontraproduktiv: viele kleine Gruppen schotten sich ab</li> <li>➤ „Dienststelle“ = Behörde</li> <li>➤ Komplexdenken fehlt</li> </ul>

<b>Personenebene</b>	
<i>Was bezogen auf die einzelnen Mitarbeiter nicht wahr sein darf ...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mitarbeiter muss Weiterbildung einklagen</li> <li>➤ Mitarbeiter hat keine Möglichkeit, sich in seinem Arbeitsbereich beruflich weiterzuentwickeln</li> <li>➤ Stellenwert von externen und internen Mitarbeitern (zu Ungunsten der internen)*</li> <li>➤ Das in Führungsseminaren gelernte sollte besser umgesetzt werden.</li> <li>➤ (Beispiel-Projekt): keine Führungspersönlichkeit</li> <li>➤ Mitarbeiter-Förderung, Bezahlung entspricht nicht den Aufgaben</li> <li>➤ Prämien wurden versprochen, jedoch nicht ausgezahlt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zu wenig Freiraum (Lernen)</li> <li>➤ Arbeitsbelastung zu hoch</li> <li>➤ Widerspruch (Kritik) unerwünscht</li> <li>➤ Kein Vertrauen in Mitarbeiter</li> <li>➤ keine Bereitschaft zur Diskussion</li> <li>➤ Keine Führungspersonen ‚an sich,‘ nur ‚Ernennung‘</li> <li>➤ Kritik nicht gewünscht</li> <li>➤ Ja-Sager kommen schneller voran</li> </ul>
<b>Umwelt und Rahmenbedingungen</b>	
<i>Was in unserem Umfeld (Kunden, Management etc.) nicht wahr sein darf ...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Terminplanung so gestalten, dass Zeit für Weiterbildung, Workshops etc. vorhanden (z. Zi. nicht der Fall)</li> <li>➤ Keine klaren Festlegungen, die auch eingehalten werden ? Nacharbeiten, Änderungen ? Arbeit für Müllheimer</li> <li>➤ Weiterbildung wird vernachlässigt</li> <li>➤ Weiterbildung nur für notwendige, fachliche Kurse</li> <li>➤ Nicht nachvollziehbar, wie neue Leistungsmerkmale definiert werden (am Kundennutzen vorbei)</li> <li>➤ Termine und Projekte: unrealistische Vorgaben, die gehalten werden müssen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sparsamkeit Arbeitsmittel</li> <li>➤ Fortbildung selber erarbeiten</li> <li>➤ Termin geht vor</li> <li>➤ Entwicklungsvorgaben nicht stabil</li> <li>➤ Laufende Projekte erlauben keine Betrachtung von Technologien bzw. Beurteilung</li> </ul>

Nach Austausch und Diskussion zur Klärung wurden in einer ersten Zwischenbilanzrunde Gründe und Begründungen gesammelt:

1. Workshop: 23.03.2000	2. Workshop: 24.03.2000
<b>Ergebnisse aus einer Zwischenbilanzrunde</b>	
<i>„Warum das nicht wahr sein darf ...“</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kommunikationsprobleme und –defizite</li> <li>➤ Kulturwandel und –bruch</li> <li>➤ Zeit: Vergleichzeitigung von Vielem</li> <li>➤ Führungsprobleme: nur fachliche Selektion</li> <li>➤ Vernachlässigung menschlicher Aspekte</li> <li>➤ Das Management muss lernen.</li> <li>➤ Eigendynamik führt zur Aufschauklung der schlechten Stimmung! Und zur Resignation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eskalationsdynamik der schlechten Stimmung</li> <li>➤ Zeitdruck ist unproduktiv</li> <li>➤ Es ist eine offene Kommunikation nötig.</li> <li>➤ Die Führungsebene ist gefragt und muss etwas tun.</li> <li>➤ Es muss ein vorsichtiger Veränderungsprozess eingeleitet werden!</li> <li>➤ Es werden Rückmeldungen aus dem Leitungskreis zu dessen Einschätzungen der Situation gewünscht!</li> <li>➤ Jeder muss selbst etwas tun!</li> </ul>

In der nachfolgenden plenaren Besprechung wurde daraufhin interveniert, eigene *Anteile der Substrukturen in der Abteilung an diesen Defizitbeobachtungen* herauszuarbeiten und Muster

zu identifizieren, die hinter den Sammlungen steckten. Hierdurch sollten Lernprozesse zweiter Ordnung bezogen auf Personen, die Kommunikation und die Organisationsdimension angeregt werden.

Die anfänglich zum Teil starke Abwehr des Angebotes, gemeinsam eigene Anteile zu identifizieren, ließ die Hypothese entstehen, dass diese *Defizite eine wichtige Funktion im System* haben. Eine These, die gegen Ende der Beratung, wie auch die Geschichte zeigt, nochmals für Erstaunen sorgte: *Ja, wem nützt denn die Situation, die permanente Beobachtung auf Defizite hin eigentlich?*

Zur Mustersuche – bezogen auf die starke Zentrierung auf Defizite hin – hier exemplarisch ein Ansatzpunkt einer möglichen Begründung: Die Spurensuche mit den beiden Gruppen führte zu einem interessanter Aspekt, nämlich den der *Übertragung des Musters der fachlichen Arbeit der Software-Entwickler auch auf nicht fachliche Kontexte*. Die Entwicklertätigkeit ist *auf Defizite und auf Kontrolle hin zentriert*, denn beides sind zentrale Bestandteile der professionellen Tätigkeit: Softwareentwicklung meint immer auch Fehlersuche und Fehlerreduktion, die zudem noch funktional festgeschrieben ist in den Tätigkeiten der „Tester“, deren Tätigkeit ausschließlich darin besteht, übersehene Fehler zu finden. Diese Muster werden nun auf andere Bereiche und Ebenen der Arbeit ebenfalls angewandt. Diese fachliche Fixierung auf Fehler ist *auf Enttäuschungsbereitschaft programmiert*. Fachlich erfolgreich zu sein, bedeutet Enttäuschungen (über die gefundenen) Fehler zu produzieren. Die fachliche Ausrichtung ist zudem auf eine Steigerung des Erwartens angelegt. Sie erwartet immerzu mehr, Neues, Besseres usw. – mit weniger Fehlern! Diese Steigerungsdynamik ist – als Muster übertragen auf nicht-fachliche Aspekte - eine Illusion. Insofern handelt es sich um *enttäuschungsbereite Erwartungen*. Die Enttäuschung ist vorprogrammiert. Die MitarbeiterInnen beobachten das organisationale, soziale und interaktive Geschehen in der Abteilung durch ihre *fachlich erprobte Fehlerbrille*. Und sie finden diese, je mehr desto besser! Diese These wurde gemeinsam mit den MitarbeiterInnen entwickelt und fand im weiteren Prozess viel zustimmende Resonanz.

Darüber hinaus wurde tendenziell deutlich, dass *professionelle Beziehungsgestaltung und –arbeit* sowohl von den Führungskräften als auch von den MitarbeiterInnen *nicht aktiv* angegangen wird (anders hingegen die informellen Aktivitäten). Dass dies – Beziehungsgestaltung - eine wichtige Dimension von Arbeitszufriedenheit ist, erkannten die TeilnehmerInnen letztlich auch im Vergleich mit den kleinen auf Beziehungsgestaltung angelegten Interventionen in den Workshops. Sie nahmen eine deutliche Differenz zu den von ihnen erlebten Arbeitsrealitäten wahr. Diese Interventionen zielten ab auf die Stärkung von

Sozialbindung im Hinblick auf die Nachfolgeaktivitäten. Sie veranschaulichten aber darüber hinaus insbesondere das deutliche Defizit in diesem Bereich in der Abteilung. „Ja, wenn wir mal so wie hier miteinander reden würden ...“ Die Organisation hielt diesbezüglich kaum Strukturen oder Rituale vor: kaum Integrationsarbeit neuer MitarbeiterInnen, kaum Einarbeitung, keine, insbesondere dienststellenübergreifenden Aktivitäten auf der Beziehungsebene usw.. So war der Berater erstaunt, dass sein Grüßen auf dem Flur zu einem überraschten Zusammenzucken führte, Begrüßung in den Workshops per Handschlag überrascht und eher zögerlich angenommen wurde. Entwickler sind Einzelarbeiter – und definieren sich auch über ihre unverwechselbare individuelle Kompetenz, die sie in ihrem Wissen auch abgrenzt und nicht zu vergessen auch: existentiell absichert. Ihnen fehlte in diesem Fall – der auch durch äußere Krisen hinterlegt war – die Nähe und das Vertrauen gepflegter, gekläarter und offener Beziehungen untereinander und zu den Führungskräften. Auf diese wurde anfangs das Problem projiziert („nur 5% Führungstätigkeit!“), denn die Führungskräfte – dies wurde später noch im Leitungskreis herausgearbeitet – definieren sich vorwiegend ebenfalls als *Fachexperten*. Das, was „unter der Wasseroberfläche liegt“, wird von ihnen ausgeblendet und (meist: fachlich!) umgangen. Die MitarbeiterInnen bestätigten tendenziell auch eigene Anteile an diesem Teil des Unzufriedenheitsproblems, indem von ihnen Führung offiziell fast ausschließlich fachlich angefragt wird. Die Führung, die sich fachlich versteht, bekommt das zurück, was sie braucht, um sich weiter so verstehen zu können – und zu müssen. Dies verstärkt die fachliche Justierung weiter – und gleichzeitig die „geheimen“ Wünsche auf beiden Seiten, dass dies eigentlich doch ganz anders sein sollte. Auf dem Niveau dieser Beispiele konnte der Prozess an dieser Stelle Lernen zweiter Ordnung anregen.

Weitergearbeitet wurde dann in den Workshops in einer *zukunftsgerichteten Perspektive*. Dazu wurden in je 3 Untergruppen Visionen entwickelt.

**Zweite Runde der Mitarbeiterworkshops (Zukunft): „Wenn es nur nach mir ginge ...“  
(Visionen)**

23.03.2000	24.03.2000
<p><b>Vision 1: Vision 2000</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Modernes Büro, moderner Raum (Glas/Stahl)</li> <li>➤ Ein großes Thema wird von einem Team durchgezogen von der Planung bis zur Realisierung incl. Entscheidungskompetenz</li> <li>➤ Urlaube, Weiterbildung im Projekt eingeplant + kreative Freiräume</li> <li>➤ Modernes Gehaltssystem (Grundgehalt + leistungsbezogenes Gehalt)</li> <li>➤ Team sitzt örtlich zusammen</li> <li>➤ Berufliche Aufstiegschancen</li> <li>➤ Teambildung aus Mitarbeiterpool</li> <li>➤ Keine personelle Gruppenhierarchie</li> <li>➤ Selbstgestaltung der Arbeitsmittel und Platz</li> <li>➤ Führungskräfte und Mitarbeiter ziehen am selben Strang (keine Machtkämpfe)</li> <li>➤ Betreuungsprojekte werden extern abgewickelt</li> <li>➤ Kritikfähigkeit, transparente Kommunikation</li> <li>➤ Führungskräfte auch mit menschlicher Kompetenz</li> </ul>	<p><b>Vision 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alte Software nur noch pflegen!</li> <li>➤ Entwicklung einer neuen Kommunikationsplattform</li> <li>➤ Bessere Kommunikation mit Kunden</li> <li>➤ Trendsetter werden</li> <li>➤ Gesunde (faire) Arbeitsatmosphäre versuchen zu schaffen</li> </ul>
<p><b>Vision 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Freiräume für eigene Ideen</li> <li>➤ Arbeiten ohne Angst</li> <li>➤ Arbeiten ohne Zeitdruck</li> <li>➤ Wenige, aber sozial kompetente Führungskräfte</li> <li>➤ Alte Projekte wegwerfen!</li> <li>➤ Kommunikationsfähigkeit fördern</li> <li>➤ Täglich neue Herausforderungen</li> </ul>	<p><b>Vision 2</b></p> <p>Administration &amp; Service</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Requirement Engineering Ausrichtung: vollständig, am Markt orientiert (kundengerecht), kompetent</li> <li>➤ Paketierung entsprechend der vorhandenen Manpower</li> <li>➤ Feedback im Prozess Phase mit Kunden/Service mit Prototypen</li> </ul>
<p><b>Vision 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mehr Vertrauen schaffen durch offene ehrliche Gespräche über alle Hierarchien</li> <li>➤ Konzentration auf ein Projekt</li> <li>➤ Bessere Anerkennung und Leistung durch Prämien</li> <li>➤ Umsetzung der angesprochenen Missstände</li> <li>➤ (illustriert und ergänzt mit dem Bild von einem Baum auf dem Boden fruchtbarer Arbeitsvoraussetzungen und mit sonnigen Perspektiven, der vom Management gehegt und gepflegt wird)</li> </ul>	<p><b>Vision 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entwicklungsteams bis 10 Personen</li> <li>➤ Freiräume schaffen/planen für Lernen innerhalb der Projekte</li> <li>➤ Vorfeld-Entwicklung: keine feste Gruppen-Zuordnung (U-Boot-Entwicklung)</li> <li>➤ Ideenverwirklichung</li> <li>➤ Regelmäßige teambildende Veranstaltungen</li> </ul>

Die Arbeit an Visionen hatte die Funktion, die *Perspektive zu wechseln* und erste Spuren im Hinblick auf organisational bedeutungsvolle Veränderungsaktivitäten zu legen.

In der Auswertung dieses Arbeitsschrittes war ein zentraler Punkt *die Schwierigkeit, zu Visionen zu kommen*. War die vergangenheitsorientierte Runde lustvoll und schnell ertragreich, verliefen die Arbeitsprozesse hier relativ zäh. Das bestätigte vorläufig die Hypothese, dass die *Unzufriedenheit eine wichtige Funktion* hat. Das Benennen der Schwierigkeiten gelingt gut, die Bearbeitung im Hinblick auf Veränderungen ist schwierig.

Darüber waren die TeilnehmerInnen selbst überrascht – und suchten Begründungen in den Rahmenbedingungen, der Aufgabenstellung, der Leitung (dem Berater) usw. (wie im „richtigen“ Abteilungsleben eben!).

### Weitere Themen aus den Diskussionen in den Workshops

Einige weitere Themen aus der Diskussion in den beiden Workshops mit MitarbeiterInnen sollen beispielhaft Elemente und Dynamiken der aktuellen Systemkonstitution der Abteilung verdeutlichen.<sup>259</sup> Sie stehen für Möglichkeiten des Lernens im Sinne von Mustererkennung und von personalen, interaktionsbezogenen und organisationalen Veränderungen.

Das Thema „Führung“ nahm, wie oben schon angedeutet, in den Diskussionen auffällig viel Raum ein. Das war in den Workshops ein sich immer mehr verdichtendes Indiz für ein *relativ hohes Abhängigkeitsniveau* in der Abteilung: Führung steht offenbar sehr stark unter Beobachtung (das hatten ja auch die in diesem Bereich signifikant schlechteren Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung gezeigt). „Führung findet kaum statt (max. 5%)!“, hieß es etwa, oder auch „verständnisvoll“ angesichts der Übernahme von Fachaufgaben durch die Führungskräfte: „Die Führungskräfte sollen nur führen, sie werden überfordert!“ Angekreidet wird ihnen „selektive Informationsweitergabe“, „fehlende Verbindlichkeit“ bzw.: „Aus Fehlern wird nichts gelernt!“ Solche oder ähnliche Aussagen nähren die Annahme, dass Führung auch als Projektionsfläche für andere Schwierigkeiten gerne genommen wird. Aber es zeigt sich auch immer wieder Verständnis: „Die Führungsqualifizierung ist nicht ausreichend.“ Dies kann ein Anzeichen eines – von „beiden Seiten“ immer wieder proklamierten – „guten persönlichen Verhältnisses“ sein. Das ist aber offenbar – und dies bestätigten auch Nachfragen – ausschließlich *fachlich* begründet, denn es wird ebenso oft angemerkt, dass es Defizite auf der Gruppen- und Subjektebene gibt, z.B.: „Es sind keine Rückmeldungen möglich.“ Oder: „Es gibt Führungsdefizite. Es fehlen Führungspersönlichkeiten.“ Die Auswahl der Führungskräfte wird selbst als Führungsproblem gesehen - die freigesetzte Zuschreibung lautet: „Führungskräfteauswahl als Verlegenheitslösung“. Als Indiz für beginnende Selbstdiagnose kann der Satz „Es gibt keine Führung von unten!“ gewertet werden.

Es wurde im Einzelfall geklärt, wo es sich um Projektionen anderer Themen und wo um Teile des „Führungsproblems“ handelte. Zwischengesichert werden konnte aber nach den

---

<sup>259</sup> Grundlage hierfür sind eigene Mitschriften bzw. die entstandenen Protokolle.

Workshops, dass ein Teil des Problems, das das Projekt ausgelöst hatte, mit „der Führung“ in der Abteilung zu tun hatte.

Einerseits machten die kontinuierlich geäußerten hohen Erwartungen an Führungskräfte und Management ein relativ *hohes Abhängigkeitsniveau* deutlich, das angesichts eines sehr autonomen Selbstverständnisses der Softwareentwickler zu Irritationen führte. Andererseits wurden auch *Leerstellen* deutlich, die Führung in der Abteilung offen gelassen hatte und die durch eine Unzufriedenheitskultur gefüllt wurden, weil *keine erschlossenen Potentiale der Selbststeuerung* in den entstandenen Lücken aktiviert werden konnten. Führungsdefizite aktivierten keine offenen Rückmeldungen oder andere Formen von Selbststeuerung der Führung, sondern wurden zum Anlass für defizitorientierte Interaktionen über Führung. Diese ändern nicht die Qualität der Führung, verstärken indes jedoch die Abgrenzungen sowie die Defizitorientierung.

Mit dem Führungsthema an dieser Stelle eng korrespondierend, war das Thema „Kommunikation und Zusammenarbeit“ stark vertreten. Dabei wurde z.B. die „Zweiklassengesellschaft“ zwischen „internen „ und „externen“ MitarbeiterInnen in der Abteilung thematisiert, denn „attraktive Aufgaben werden extern vergeben“. An diesem „Problemfeld: Wer macht was/darf was machen?“ konnte deutlich gemacht werden, dass es Ansprüche – auch Statusansprüche - in der Abteilung gibt, die sich aus dem „fachlichen Stolz“ der EntwicklerInnen ableiten lassen. Dieser wird dann enttäuscht, wenn andere aktuelle und innovative Aufgaben „bekommen“ und sie selbst nur „Pflegearbeiten“ an „alter“ Software machen dürfen. Für solche Fragen fehle es aber an „Räumen für die direkte Auseinandersetzung“, zudem fehle auch die „Beteiligung in Planungsprozessen“ und ebenso sei eine „mangelnde Beteiligung an Entscheidungsprozessen“ zu beklagen. „Es gibt keine Räume, um Meinungen zu äußern! Keine Beteiligung von Beteiligten an der Entscheidungsfindung!“ „Beteiligungsformen und -möglichkeiten“ wurde durch diese starken Impulse der MitarbeiterInnen ein Thema, das in dem Subsystem der Führungskräfte („erweiterter Leitungskreis“) vom Berater etabliert werden konnte. Eindrucksvoll für die Führungskräfte war dabei die einfache Enttäuschungsdynamik, die durch fehlende Räume zur Thematisierung von Fragen der Zusammenarbeit entstand und der ein großer Anteil am schlechten Ergebnis der Mitarbeiterbefragung zugeschrieben werden muss: auf diesem Feld wurde die Enttäuschung – geschützt durch die Anonymität der Befragung – ausagiert. „Aber wir reden doch so oft zusammen ...“ – war ein gängiger Abwehrtypus. Die Antworten auf die Anschlussfrage „und worüber?“ gaben aber lediglich Material zur Bekräftigung der These von

der „fast ausschließlich fachlichen Zentrierung der Kommunikation in der Abteilung“ her. Zudem wurde ein weiteres Spezifikum der Kommunikationskultur in der Abteilung sichtbar. „Es werden eher Einzelgespräche geführt als Teamrunden durchgeführt.“ Diskrete Bestätigung durch die Führungskräfte ... Auch für die Folgerung der MitarbeiterInnen: „Die Kommunikationskultur lässt keine Kritik zu.“ Und: „Viele Themen bleiben unter der Decke und werden nur im informellen Rahmen geäußert.“ Betroffenheit.

Aus der Kenntnis dieser Muster und Dynamiken konnten strukturelle (Montagsrunde, Teamrunden etc.) und interaktionsbezogene Konsequenzen abgeleitet werden.

Auffällig war des Weiteren die besondere Bedeutung des Themas „Lernen“. Das liegt neben der gesellschaftlichen Relevanzzunahme sicher auch daran, dass Softwareentwickler stark auf Weiterbildung im Sinne professioneller Weiterentwicklung angewiesen sind. „Es fehlen Lernmöglichkeiten!“ „Es fehlen Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten.“ Hier muss – so einige MitarbeiterInnen – „Weiterbildung ‚erboxt‘, ‚erkämpft‘, ‚eingeklagt‘ werden“, die „Weiterbildungsstrukturen sind diffus und unklar“. Natürlich werden da Quervergleiche der KollegInnen angestellt: „Die Weiterbildungstage (der TeilnehmerInnen) des vergangenen Jahres sind extrem unterschiedlich gestreut (0 – 13)!“ Es geht in dieser Abteilung, in der das „Top-Niveau der Technologie“ und der eigenen Entwicklungen dafür häufig betont wird, auch um Status und Prestige - und dies wird am Thema „Lernen“ festgemacht, bzw. in dieses Thema projiziert.

Das Interventionsdesign implizierte durch die Workshopstruktur neben der Möglichkeit der „Datengewinnung“ auch die Möglichkeit der sofortigen Bearbeitung von Einzelthemen – und auch der Gesamtdynamik in der Abteilung. So wurde in den Workshops eine eskalierende Eigendynamik der schlechten Stimmung diagnostiziert: „schlechte Stimmung macht noch schlechtere Stimmung“. Eine andere wichtige Deutung aus den Kommunikationsdefiziten bzw. der Verlagerung der Interaktion in fast ausschließlich informell strukturierte Räume betraf die Eskalationsdynamik der Arbeit mit Phantasien. Denn: es gibt massiv Phantasien über die Phantasien anderer. „Ich glaube, der Meier denkt doch, dass wir ...“ usw. Die starke Ausrichtung auf Phantasien – statt auf geklärte, vereinbarte oder verhandelte Sachverhalte - ist höchst problematisch. Sie führt zur Lähmung. Alle beschäftigen sich nur mehr mit Phantasien – und produzieren dabei neue. Das lähmt die Generierung individueller und gemeinsamer „Realitäten“ und wirkt hierfür wie ein Bremsklotz. Denn Phantasien produzieren Unterstellungen bzw. Unterstellungen über Unterstellungen. „Der hat doch dieses

Beratungsprojekt nur beauftragt, um selber gut bei seinem Vorgesetzten dazustehen ...“ „Die denken doch, wir machen eh’ den ganzen Tag nix.“ Es wird z.B. den Führungskräften unterstellt, dass sie den Mitarbeitern etwas unterstellen. Dies ist ebenfalls lähmend – insbesondere für Veränderungsabsichten. Dies zeigt ein besonders schöner Teilnehmer-Satz zu den Führungskräften und dem durch sie veranlassten Beratungsprojekt: „Die wollen nur gewaschen werden, ohne nass zu werden! Ändern wird sich nichts!“

### **Folgeinterventionen und Hypothesenbildung**

Das Material aus den Workshops wurde aufbereitet und durch Protokolle in Umlauf gegeben. Die TeilnehmerInnen der Workshops hatten vereinbart, diese Ergebnisse im KollegInnenkreis zu besprechen. Schon am kommenden Tag erhielt ich viele e-mails und einige Telefonanrufe mit interessierten und zum Teil irritierten Nachfragen, auch vom Auftraggeber, dem Abteilungsleiter und seinen Führungskräften, von denen einige - vorsichtig ausgedrückt – „not amused“ waren über die Diskussionen in ihren Teams und über Anfragen und Forderungen ihrer MitarbeiterInnen.

Der Prozess war in Gang gekommen, die Abteilung beschäftigte sich auf der Basis konkret vorliegender, aus sich selbst heraus gewonnener Informationen und Deutungen mit sich selbst.

Die Ergebnisse wurden vereinbarungsgemäß – auch dies ein Ergebnis der Workshops – in Einzelgesprächen mit dem Abteilungsleiter, mit dessen Vorgesetzten und in der Runde der Dienststellenleiter besprochen.

Parallel dazu wurden die folgenden *Arbeits-hypothesen zur Situation* entwickelt – und nach einiger Zeit auch abteilungsintern kommuniziert.<sup>260</sup> Die Thesen wurden dann im Leitungskreis als einem weiteren bedeutenden Interaktionssystem besprochen, konkretisiert und es wurde vereinbart, dass die Führungskräfte dies in ihren Verantwortungsbereichen ebenfalls tun. Dort sollten dann auch Ideen für potenzielle Veränderungen gesammelt werden.

In den Hypothesen wurde eine Außensicht, die von innen generiert worden war, formuliert und dem System als weiterer Kommunikationsanreiz zur Verfügung gestellt. Der Charme dieser systemischen Intervention bestand darin, dass das Akzeptanzproblem der Beratersicht sich kaum stellte, denn die Inhalte der Thesen waren in den Interaktionen des bisherigen

---

<sup>260</sup> Vgl. zu unterschiedlichen Aspekten von Diagnosen und Hypothesen den gleichnamigen Abschnitt im Kapitel „Irritationslernen“ (3.7.2.).

„Beratungsgeschehens“ gemeinsam mit MitarbeiterInnen und Führungskräften generiert worden. Das erhöhte die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dieser Zumutung – insbesondere aber die emotionale Betroffenheit.

### **Hypothesen zur Problembeschreibung<sup>261</sup>**

#### **Komplex verschränktes Problem**

Hinter dem Ergebnis der Mitarbeiterbefragung verbirgt sich ein *komplex verschränktes Problem* aus inhaltlichen-fachlichen Aspekten, Beziehungs- und Kommunikationsdefiziten, Schwierigkeiten in der Führung, individuellen Unsicherheiten und instabilen und problematischen Umfeld- und Rahmenbedingungen. All dies ist integriert in einer *veränderungsdefensiven, gewachsenen Kultur*.

#### **Kern des Problems im Inneren des Systems: Beziehungs- und Personenebene, Kultur**

Entscheidend ist, wie intern mit inhaltlich-fachlichen Schwierigkeiten bzw. mit Rahmenbedingungen und Vorgaben aus dem Umfeld umgegangen wird. Insofern steckt der *Kern des Problems im Innern des Systems*. Er verbirgt sich vor allem in Aspekten und Dynamiken auf der *Beziehungsebene* (Führung, Kommunikation, Zusammenarbeit) und auf der *Personenebene* (Vertrauensdefizite, Akzeptanzprobleme, Unsicherheiten, Unzufriedenheiten, Ängste), sowie in der lange gewachsenen *Kultur der Abteilung*.

#### **Relative Abgeschlossenheit nach außen, Innenzentrierung**

Die Abteilung war lange Zeit *relativ abgeschlossen nach außen*. Diese *Innenzentrierung* und die damit konservierte Stabilität führt zu Abgrenzungen zur als bedrohlich wahrgenommen dynamisierten Umwelt. Ausrichtung und Struktur der Abteilung sind eher konservativ orientiert, das Produkt- und Wissensumfeld ist hochdynamisch. Die Differenz wird tendenziell harmonisiert. Das macht es sehr schwer, Veränderungen als notwendig akzeptieren zu können – immerhin bedrohen sie das, was lange Zeit sicher war (und sicher bleiben soll). Die Struktur, besonders aber die *Kultur ist veränderungsdefensiv gewachsen*. Es gibt offenbar wenig Erfahrungen mit Störungen, Krisen, Konflikten und Zumutungen. Das führt zu einer Eigendynamik, die auf Bewahrung des allgemein anerkannten Zustandes ausgelegt wird und für die bereits kleine Störungen unerträgliche Zumutungen darstellen.

#### **Führung**

Unterstützt wird dies durch eine *Führung, die häufig fast ausschließlich fachlich zentriert ist* und die (häufig) nicht vorrangig auf die Steuerung von Beziehungsprozessen oder Personen angelegt war/ist. Das wird unterstützt durch die ebenfalls *defensive Qualifizierung* von Führungskräften, Projektleitern und MitarbeiterInnen zur Steuerung nicht nur inhaltlicher, sondern vor allem sozialer und personaler Prozesse. Zugespitzt: *In der Abteilung findet das Arbeitsleben nur oberhalb der Wasseroberfläche statt*. Alles andere bleibt abgetaucht im

<sup>261</sup> Thesenpapier aus dem Beratungsprozess.

informellen Rahmen und wird nicht (gerne) gesehen. Es findet aber natürlich statt, nur woanders, z.B. im informellen Plausch beim Mittagessen, in der Mitarbeiterbefragung oder im Analyseprozess mit dem Berater.

### **Mangel an Offenheit**

Das interne Klima stellt nicht genügend Offenheit zur Verfügung, um die Themen unter der Wasseroberfläche ansprechen und produktiv machen zu können. Unter der Wasseroberfläche dümpeln die *Problemkerne*: viele *Beziehungsthemen*, z.B. das Verhältnis von internen und externen MitarbeiterInnen, zwischen Management, Führungskräften und Mitarbeitern, zwischen unterschiedlichen Funktionseinheiten, zwischen Zweiklassen-Entwicklern usw. Und auch viele *personenbezogene Themen*: Unzufriedenheit, Ängste, Unsicherheiten, Kränkungen usw.

### **Programmierte Enttäuschungen**

Die fast exklusiv fachliche Perspektive ist u.a. begründet in der Entwicklertätigkeit und der mit dieser eng korrespondierenden Mentalität. Diese ist hier auch elitär vorbestimmt, denn es geht um Entwicklungsarbeit auf höchstem Niveau. Sie ist aber (gerade deshalb) auch *auf Defizite und auf Kontrolle hin zentriert*, denn beides sind zentrale Bestandteile der professionellen Tätigkeit. Diese Muster werden aber auf andere Bereiche und Ebenen der Arbeit ebenfalls angewandt.

Diese fachliche Fixierung ist *auf Enttäuschung programmiert*. Denn die fachliche Ausrichtung ist auf eine Steigerung des Erwartens angelegt. Sie erwartet immerzu mehr, Neues, Besseres usw. Diese Steigerungsdynamik ist – als Muster übertragen auf nicht-fachliche Aspekte - eine Illusion. Insofern handelt es sich um *enttäuschungsbereite Erwartungen*. Die Enttäuschung ist vorprogrammiert.

### **Anerkennungsdefizit**

Diese Erwartungen richten sich auch auf Anerkennung. Und wenn diese fachlich – aus welchen Gründen auch immer – nicht gewährt wird, bleibt Enttäuschung. Dies auch, weil es in der Abteilung kaum andere Formen der Anerkennung gibt, die praktiziert, insbesondere aber: die akzeptiert werden. (Die starke Ausrichtung auf Privilegien, z.B. Workshopteilnahme, Essen bei den Workshops, Weiterbildungschancen etc. sind Indizien hierfür.) Insofern gibt es ein *Anerkennungsdefizit* im Inneren. Da viele MitarbeiterInnen viel geben und das Gefühl haben, wenig zurückzubekommen, dominieren Enttäuschungen, bzw. enttäuschte Erwartungen das Klima.

### **Reduziertes Vertrauen, Kommunikationsdefizite**

Das reduziert Vertrauen: Vertrauen in sich selbst, die Organisation, die Führungskräfte, das Management usw. Vertrauen ist aber angesichts zunehmender Instabilitäten bei Aufgaben, Strukturen, Rahmenbedingungen ein entscheidender Stabilitäts- und Sicherheitsfaktor. Wenn er – wie hier der Fall – fehlt, wird vieles als bedrohlich wahrgenommen, vielem wird Misstrauen entgegengebracht. Deshalb gibt es wenig Offenheit, dafür gibt es aber vieles, was unter den Tisch fällt und dort auch informell kommuniziert wird. Die (gesteuerte) interne

*Kommunikation wird insofern häufig defizitär wahrgenommen.* Vieles bleibt oberflächlich, unausgesprochen. Es gibt wenig Beteiligung (z.B. an Entscheidungsvorbereitungen), zu wenig Information und Kommunikation über nicht-fachliche Themen.

**Zeit**

„Keine Zeit“ – so lautet dann häufig die Standardantwort. Damit lässt sich alles begründen und alles vermeiden. Zeit als eine Ressource zu sehen, die unterschiedlich genutzt werden kann und über die auch verhandelt und in Grenzen souverän verfügt werden kann, dies ist eine nicht übliche Perspektive.

**Stattdessen: Phantasien**

Dafür gibt es viele Phantasien und Phantasien über Phantasien. Das ist belastend – subjektiv und kommunikativ. In der Entwicklersprache: Phantasien blockieren Speicherplatz und sind ein sehr resistentes Stör-Virus der Arbeitsfähigkeit. Letztlich belasten sie auch das Zeitbudget.

**Differenzen werden nicht produktiv**

Zudem gibt zu *wenig differenzierte Wahrnehmungen* und offenbar wenig Erfahrungen, mit Differenzen produktiv (und angstfrei) zurecht zu kommen. Das liegt u.a. an tätigkeitsbedingten Eindeutigkeiten (Strom an/Strom aus). In der Konsequenz bedeutet es häufig *Verallgemeinerungen und Konzentration auf Projektionsflächen* für Erklärungen und Zuschreibungen (z.B. ‚die‘ Führungskräfte, ‚das‘ Management, ‚der‘ Service, ‚die‘ Externen, ‚die Zeit‘). Zudem werden statt differenzierter Einschätzungen gut-schlecht- bzw. richtig-falsch-Unterscheidungen bevorzugt, bzw. es wird in bestimmten Interaktionssystemen eine Schein-Harmonie gepflegt. Warum auch streiten? Es ist ja ohnehin alles schon schlimm genug!

**Die andere Seite: der Nutzen der Situation**

Wer hat von alledem Nutzen?

Offenbar alle: sonst würden alle etwas ändern.

Denn die Situation hat viele Vorteile. Sie macht alles erklärbar – für alle. Die Unzufriedenheit und die schlechte Stimmung werden zum Erklärungsmuster für alles, was passiert, wie es passiert und natürlich besonders für das, was nicht passiert und warum es nicht passiert.

Die Resonanzen auf diese Problembeschreibung waren differenziert: viel Zustimmung, aber auch beginnende Abgrenzungen zum Berater – sehr schön zugespitzt im Satz, der mir diskret durch ein weitergeleitetes Mail zugänglich gemacht wurde: „Aus welchem seiner Bücher hat er denn das abgeschrieben?“

Die Auseinandersetzung gewann jedenfalls an Offenheit – und damit an Substanz.

### Ein weiterer Workshop

Einige Zeit später wurden in einem *dritten Workshop* dann konkrete Veränderungsinitiativen entwickelt.

Zunächst wurden jedoch „Stolpersteine“ im möglichen Veränderungsprozess identifiziert, anschließend aufgearbeitet und an alle MitarbeiterInnen per e-mail verschickt. Die bisherigen Workshop-TeilnehmerInnen sollten diese Stolpersteine in ihrem Teams und Gruppe besprechen – eine Intervention, die auf die Verfestigung der entstandenen reflexiv angelegten Interaktionsmodelle angelegt war. Die Konfrontation mit potenziellen „Stolpersteinen“, die aus dem bisherigen Prozess generiert wurden, stellt zudem sicher, dass Euphorien geerdet und Misserfolgsbedingungen mitreflektiert werden. Dies kann auch als Modell für Folgekommunikationen jenseits des Beratungsprojektes wirken, die auf einer Schärfung von Selbstbeobachtungsfähigkeiten im Hinblick auf Misserfolgsmöglichkeiten aufbauen und Überlegungen mitlaufen lassen, was getan werden kann, um Misserfolg unwahrscheinlicher werden zu lassen (ein für Softwareentwickler sehr anschlussfähiges Modell).

#### **Stolpersteine für den weiteren Aktionsprozess<sup>262</sup>**

##### **Erster Stolperstein: Keine Zeit!**

„Zeit“ ist ein sehr oft gebrauchtes Wort in den internen Kommunikationen. Mit Zeit – bzw. besser: ohne – lässt sich alles begründen, insbesondere aber: vermeiden und verhindern.

##### **Zweiter Stolperstein: Entwertungen**

Durch Entwertungen wie z.B. „es wird sich ja doch nichts verändern“ oder „das sind ja nur Pseudoaktivitäten, damit die Führungskräfte bessere Noten bekommen“ usw. wehrt sich das System gegen Veränderungen, um einen Status Quo zu erhalten, der Sicherheit und Eindeutigkeit für alle garantiert. Das ist langjährige Erfahrung aller!

Die Entwertung ist ein subtiler Abwehrmechanismus gegen die Zumutungen der Veränderungen für den bewährten Status Quo.

##### **Dritter Stolperstein: Abarbeiten und Abhaken**

Die Situation wird sich durch bloßes Abarbeiten und Abhaken der Elemente des Aktionsprogramms nicht verändern. Garantiert!

Abarbeiten und Abhaken können damit nur Pseudocharakter haben, wenn es eigentlich um eine tiefgreifende Veränderung der gesamten Kultur im System gehen müsste.

---

<sup>262</sup> Ein Papier gleichlautenden Inhaltes wurde an alle MitarbeiterInnen verteilt.

**Vierter Stolperstein: Das Problem mit dem Problem besiegen**

Besonders erfolgversprechend für den Misserfolg ist es, das beschriebene und erkannte Problem mit dem Problem selbst zu bekämpfen, also z.B. den Mangel in der Kommunikation kommunikativ einseitig anzugehen.

In diesem 3. Workshop ging es dann auf der Basis dieses „Vorarbeiten“ um eine *Zwischenbilanz* anhand der Fragen: *Was hat sich seit dem ersten Workshop verändert? Was ist mir klarer geworden?*

**Themen der Zwischenbilanz**

- *Veränderungen* (Aspekte in den Statements): nichts (mehrfach!) - Zunahme der Ernsthaftigkeit im Umgang mit der Situation - verschiedene Wahrnehmungen - Veränderungen brauchen Zeit - viel Staub wurde aufgewirbelt - eine intensive Diskussionsphase ist entstanden - die Mitarbeiter unterhalten sich darüber - diese Beschäftigung mit diesem Thema ist neu und anders - guter Wille zur Veränderung wird deutlich - die Stimmung ist gut - Verhaltensänderungen der Führungskräfte (z.T. als Abwehr, zum Teil als Bereitschaft wahrgenommen) - die Probleme werden jetzt erkannt - die Situation ist für viele unbefriedigend - die Situation ist jetzt entspannter
- *Klarheiten* (Aspekte in den Statements): nichts (mehrfach!) - Schwierigkeiten der Veränderungen - Kompromiss ist nötig und möglich - Veränderungen brauchen längere Zeit - nicht gleich aufstecken - es gibt neue Reglementierung - es wird was unter den Teppich gekehrt - die Mitarbeiter sehen die Probleme auch - zur Zeit: falscher Ansatzpunkt, denn die Probleme müssen menschlich angegangen werden - die Maßnahmengruppe hat informativen Charakter - Führungsebene erkennt Probleme - Dialogbereitschaft ist da - es wird lange dauern - es ist nicht leicht, zu konkreten Aktionen zu kommen - das Management will was tun - wir sind in der Grundstimmung zu skeptisch - wir müssen die Probleme der Führung auch sehen - das Maßnahmenteam sollte nicht aus einer Hierarchiekette kommen

Diese Zwischenbilanz hatte *mehrere Funktionen*:

- Sie diene der *Rückkoppelung* zwischen *Berater und interveniertem System* – und auch der Information des Beraters über den Status des Projektes aus erster Hand. (Es handelte sich dann – glücklicherweise - um eine besondere „erste Hand“: Zu diesem 3. Workshop waren viele skeptische MitarbeiterInnen gekommen, sodass insbesondere die Abwehr- und Widerstandsmuster bearbeitet werden konnten.)
- Sie dient der *Standortbestimmung* des in Gang gekommenen Prozesses.

- Sie blendete eine *Einschätzung des intervenierten Systems über den eigenen Veränderungsfortschritt in das intervenierte System zurück*, also eine Diagnose der eigenen Diagnose- und Veränderungsversuche und machte damit als Modell *eine neue Ebene der Reflexion* zugänglich, die für ein „lernendes System“ bedeutungsvoll ist: die der Reflexion der Reflexion. Damit wird eine neue Beobachterposition markiert, die insbesondere für die Wirksamkeit von Lernprozessen zweiter und dritter Ordnung relevant ist.
- Sie konfrontierte das intervenierte System – wie hier geschehen – mit der *Nachhaltigkeit der eigenen Muster*, insofern als dass deutlich wurde, dass die diagnostizierten Muster (z.B. Defizitorientierung) bezogen auf den in Gang gekommenen Prozess wiederum in Anschlag gebracht wurden.
- Sie *verstärkt* auch die ansatzweise deutlich vorhandenen (aber hier oft nicht gerne gesehenen) *Veränderungen*, z.B. im Verhalten der Führungskräfte.

Als Ergebnis des 3. Workshops entstanden dann in einem weiteren Arbeitsschritt aus der Gruppe heraus einige Ideen für Veränderungsprojekte. Zudem wurde ein sogenanntes „Maßnahmenteam“ gegründet, das diese weiterentwickeln und sie bei der Abschlussveranstaltung vorstellen sollte. Hierfür wurden klare Vereinbarungen fixiert.

**Vorgeschlagene Mini-Projekte:****1. „Kummerkasten“**

Idee: in einer noch festzulegenden Art – evtl. auch elektronisch – sollen Rückmeldemöglichkeiten für das Maßnahmenteam ermöglicht werden. ‚Ideenbesitzer‘: Herr Sch.

**2. „Mehr Transparenz über uns“**

Idee: angesichts des Informationsdefizits der Gruppen über ihre Umgebung und deren Aufgaben, soll ein informativer Austausch ermöglicht werden, angedacht sowohl über Treffen als auch über Intranet. ‚Ideenbesitzer‘: Herr G.

**3. Verbesserung der Kommunikationsstruktur und -kultur**

Idee: vor dem Hintergrund der Analyse im Beratungsprojekt sollen zu diesem zentralen Aspekt Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet und realisiert werden. ‚Ideenbesitzer‘: Herr V.

Diese Miniprojekte wurden zwischenzeitlich unter Einbeziehung anderer interessierter MitarbeiterInnen weiterentwickelt und in der vorläufigen Abschlussveranstaltung präsentiert. Durch den „Projektstatus“ werden die Interaktionsprozesse mit höherer Verbindlichkeit

ausgestattet – selbst wenn die Projektthemen nicht sonderlich „spektakulär“ wirken. Auch das sogenannte „Maßnahmeteam“ dient der strukturellen Konservierung der angeregten Prozesse. Hier bekommt der begonnene Veränderungsprozess erstmalig eine organisationale Dimension, denn es werden Organisationsformen (Projekte) festgeschrieben, auf die zurückgegriffen werden kann, um die Organisation der Organisation zu verändern.

Die abschließende Intervention in diesem 3. Workshop koppelte das entstandene System (Maßnahmeteam) mit dem Abteilungsleiter, der für ein Gespräch über die Ergebnisse und deren Relevanz und Umsetzung zur Verfügung stand. Dabei wurden Fragen zur Zusammensetzung, zur Funktion und den „Befugnissen“ des durch die entstandenen Initiativen begründeten „Maßnahmenteam“ besprochen – oder abstrakter: es wurden die Grenzen von Selbststeuerungsaktivitäten im Verhältnis zu Fremdsteuerungsansprüchen geklärt. Zudem wurde mit dem Abteilungsleiter in einer zuvor nicht gekannten Offenheit die Themen „Veränderung der Kultur in der Abteilung“, „Verhältnis zwischen Mitarbeiter und Führungskräften“, „Nähe und Distanz“, „Offenheit“ und „Misstrauen – Vertrauen“ diskutiert. Damit wurde modellhaft eine Erfahrung möglich, wie Kommunikation auch sein könnte – und dadurch auch weiterhin sein kann.

### **Abschlussveranstaltung mit allen MitarbeiterInnen**

Als Einstieg wurde nach der Begrüßung durch den Abteilungsleiter ein „Max-Mix-Austausch“ an runden Tischen mit je 8 TeilnehmerInnen arrangiert - strukturiert über Impulsfragen in drei Runden mit je neuer Zusammensetzung im „maximalen Mix“ der Gesprächsrunden.

Themen der drei Runden waren:

1. Runde: *Was aus meiner Sicht in den letzten Wochen hier gelaufen ist ...*
2. Runde: *Was mir dabei klar geworden ist über uns hier ...*
3. Runde: *Was mich in den kommenden Monaten enttäuschen würde ...*

Dann wurden die Maßnahmen des „Maßnahmenteam“ von diesem präsentiert – Konkretisierungen der Ideen aus dem 3. Workshop mit nächsten geplanten Schritten. Darüber hinaus waren folgende Ideen neu entstanden: Montagsfrühstück, gemeinsame Wanderung, Stammtisch, Tipps zum Zeitmanagement, Einrichtung eines Kommunikationsraumes, Info- und Kommunikationsplattform „Aktuell: was nun ...“, Arbeitsgruppen zu den Themen „Organisationsstruktur“ und „Coaching: was ist das?“

Es folgte an den Gesprächstischen ein Austausch über die Frage: „Was dies aus unserer Sicht bedeutet ... und wie wir es konkret unterstützen können.“

Ergebnis dieser Runden, präsentiert von „Tischbotschaftern“	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Offene Kommunikation muss gelebt werden</li> <li>➤ Hoffnung, aber Skepsis, weil dies schon mal da war</li> <li>➤ Positiv, dass Themen weiterverfolgt werden               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Probleme wurden „angekratzt“</li> <li>➤ Ideen sollen eingebracht werden</li> </ul> </li> <li>➤ Beteiligung (am „Maßnahmeteam“) auch nur für Einzelthemen ermöglichen</li> <li>➤ Auch Kritik an den Themen muss möglich sein</li> <li>➤ (Kommunikationsraum): aktive Nutzung, pflegliche Behandlung, Aufräumen               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mut zur Offenheit</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Information rechtzeitig (von unten nach oben, von oben nach unten)</li> <li>➤ Angebot für den Raum einholen (zur Maßnahme: Kommunikationsraum)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aktive Beteiligung an Gemeinschaftsveranstaltungen (Frühstück, Stammtisch, Wanderung)</li> </ul> </li> <li>➤ Tagesfahrt und Leichtwanderung in der Woche (zur Maßnahme: Wanderung)</li> <li>➤ Eigeninitiative: Mitmachen - Bereitschaft, Zeit zu investieren – Verantwortung übernehmen</li> <li>➤ (Transparenz unseres Tuns): Input liefern zu Präsentation im Intranet               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Feedback geben</li> </ul> </li> </ul>

Erkennbar waren im Ansatz konkrete Veränderungsinitiativen der MitarbeiterInnen sowie Initiativen der Führungskräfte. So gibt es seither die beabsichtigte Montagsrunde im Internet-Kaffee, die – immer noch (Stand: 2001) - sehr gut zu funktionieren scheint. Aber es gab auch durchaus weiterhin skeptische Stimmen, die aus Beratersicht eher günstig wirkten, um „Euphorieverluste“ zu reduzieren.

Und dann wurde die Geschichte erzählt – siehe oben!

Viele MitarbeiterInnen sprachen mich danach an („Sie ..., nein: wir haben uns durchschaut!“) – und ich stellte auf Anfrage die Geschichte per mail allen MitarbeiterInnen zur Verfügung.

**Bilanz im Leitungskreis**

Eine *Bilanz im Leitungskreis* erbrachte folgende Ergebnisse. Die Führungskräfte waren aufgefordert sich ihre „Abteilungsinsel“ zu zimmern: Festland, Schwemmland und raues Meer.

<b>Schwemmland - Strand der Abteilungs-Insel</b>	<b>Festland der Abteilungs-Insel</b>	<b>Raue See um die Abteilungs-Insel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offene Kommunikation (sind auf dem Wege dazu) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigeninitiative (Selbsteilungskräfte) der Mitarbeiter ermutigen, stärken, wirken lassen</li> </ul> </li> <li>• Verbesserung der sozialen Kompetenz der Führungskräfte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrauen</li> </ul> </li> <li>• Produktinnovation</li> </ul> </li> <li>• Unternehmenskultur einer „Garagenfirma“, „Startup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• XY AG (Sicherheit)</li> <li>• Produkt-Entwicklung</li> <li>• „Man kennt sich und die Umgebung“ (nette Kollegen)</li> <li>• Zusammenhalt innerhalb der Dienststelle/Gruppe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitarbeiterumgang <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabe</li> </ul> </li> <li>• Mitarbeiter/Team</li> </ul> </li> <li>• Kontinuität der XY-Produkt-Projekte</li> <li>• Die Mitarbeiter werden benötigt</li> <li>• Kommunikation ist in Gang gesetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsteilungskräfte kommen nicht in Gang.</li> <li>• Selbsteilungskräfte können selbstzerstörerisch wirken. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungshaltung</li> <li>• Zukunftsausrichtung</li> </ul> </li> <li>• Misstrauen, Phantasien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verlässlichkeit von Projektentscheidungen</li> </ul> </li> <li>• Wille zur Verbesserung verläuft im Sande <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressourcenmangel (manpower)</li> </ul> </li> <li>• Selbstüberschätzung (individuell und als Gruppe) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resignation/innere Kündigung</li> </ul> </li> <li>• Wettbewerbsfähigkeit verlieren</li> </ul>

Diese Bilanz erfüllt die gleichen Funktionen im Hinblick auf die angestrebten Lern- und Veränderungsprozesse wie die zuvor bei der Zwischenbilanz im Mitarbeitersystem benannten.

**Nachschatz: Nachgespräch und Evaluierung**

Es folgte nach einigen Wochen ein *Nachgespräch mit dem Auftraggeber* und eine *Evaluierung* nach vier Monaten (1½-stündiges Gespräch mit VertreterInnen aller Gruppierungen in der Abteilung). Dabei kam es zu tendenziell *positiven Einschätzungen*. Bemerkenswert insbesondere, dass *konkrete Aktivitäten* (informelle Treffen, Kaffeerunden, Biergartenbesuche, bessere Informationspolitik, Montagsrunde etc.) benannt wurden. Auch eine *Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Gruppen* in der Abteilung wurde benannt. Auf die Frage, was denn *nicht* geschehen sei, wurde die „Auflösung der relativen Abgeschlossenheit“ benannt – eine nachvollziehbare

Einschränkung, da Systeme, die sehr stark im Selbstbezug operieren, temporär ihre Umwelt zurückblenden. Auf die Frage, was sich seit dem Beratungsprojekt *verändert* habe, stach die Antwort hervor, die eine *beginnende Feedback-Kultur* benannte. Auffällig war für mich, dass die TeilnehmerInnen sich um eine realistische Einschätzung der Situation bemühten. Keine Euphorietendenz, aber auch keine Abwertungen. Als „noch zu tun“ wurde benannt: „über Grenzen denken“, Teamtrainings, Ausrichtung der Abteilung anhand einer zu entwickelnden Vision, Durchführung des Führungsgesprächs der Führungskräfte (im Unternehmen ein Führungsinstrument, um als Führungskraft Feedback zu erhalten).

Eine erkennbare Folge des Evaluationstreffens waren dann mehrtägige *Teamworkshops* der verschiedenen Subsysteme zur Verbesserung der Arbeitsfähigkeit von Projektteams und Dienststellen, von denen ich selbst einen mit dem Leitungskreis durchführte.

Ende Februar 2002 erhielt ich dann vom Abteilungsleiter per mail die Nachricht, dass die aktuelle Mitarbeiterbefragung eine durchweg deutliche Verbesserung anzeige.

### **Abschlussreflexion – im Hinblick auf das Lernen von Systemen**

Abschließend soll unter Rückgriff auf Material aus diesem konkreten Fallbeispiel der eingangs formulierten Frage „Was kann diese komplex angelegte Interventions- und Beratungsarchitektur für das Lernen des intervenierten Systems leisten?“ anhand der an andere Stelle dieses Textes entwickelten differenzorientierte Theoriefigur des „Lernens als Oszillieren“ (2.1.3.) nachgegangen werden. Ich greife auch dabei auf meine Erfahrungen und Beobachter in der Beraterrolle dieses Lernprozesses zurück. Ich werde die folgenden Überlegungen wiederum anhand einiger *Kernsätze* aus dem Textteil über „Lernen als Oszillieren“ entwickeln.

- „Lernen braucht (...) die Differenz – hier: der *Zumutung der Abhängigkeit*, nämlich eben deshalb, weil - im Vergleich – geklärt werden muss, wie sich die eigene Autonomie entwickelt.“ (2.1.3.)

In diesem Fallbeispiel wird deutlich, dass die Intervention „Beratung“ – im Sinne von Organisationsberatung (3.4.2., 3.4.3. und Exkurs „Organisationsberatung“) – als *Kommunikationsmedium* wirkte. Es wurden – „beratungsgestützt“ und „beratungsgeschützt“ – Räume etabliert, die es erstmals zuließen, auf die eigene Konstitution und Dynamik zu reflektieren, also „Selbstdiagnose“ zu betreiben, übrigens anfangs unter dem „besonderen kommunikativen Schutz der Beratung“: es wurde viel über die Beratung gesprochen und das, was sie „machte“. Dies wurde dann ins Verhältnis zu dem gesetzt, was ohne die Beratung

(nicht) gemacht worden wäre. In dieser Phase der Selbstdiagnose bestand die Beratung auch in der *Kommunikation über Beratung*. Die Selbstdiagnose konnte eigene Form annehmen und gewinnen, weil die Beratung als Medium zur Verfügung stand. „Beratung“ wirkte hier als eine *spezifische Form der Kommunikation* und sie stattete das System mit *verarbeitbarer differentieller Irritation* aus. Diese Irritation war – durch den Berater – zunächst *fremdgesteuert*. Zumindest waren dies die Zuschreibungen an den Berater. „Der Berater hat uns durchschaut.“ Sätze wie dieser, aber auch eine sehr hohe Akzeptanz von Seiten der Führungskräfte zeigten dabei ein hohes Maß an Abhängigkeit in der Abteilung an, das hier auch auf den Berater in seiner Expertenrolle (analog zu den eigenen Führungskräften) bezogen wurde. Als der Berater die Irritationsdosis steigerte, gab es erste Anzeichen von Auflehnung, insbesondere aber dann, als er angesichts des zähen Anlaufens eigener Initiativen der MitarbeiterInnen selbst Vorschläge für Aktivitäten machte. Das wirkte paradox („Ihr könnt Euch selbst nicht helfen“), erzeugte erstmals wirkungsvoll die notwendige Abgrenzung – hier vom Berater – und führte dann dazu, dass endlich eigene Vorschläge für Verbesserungen seitens der MitarbeiterInnen und Führungskräfte erarbeitet werden konnten. Damit war ein wichtiger Schritt möglich geworden. Die Anregung zur Auseinandersetzung mit sich selbst ging erstmals über Diagnose und defizitorientierte Analyse hinaus und ermöglichte es, kontrastierend zur Beratersicht eigene Visionen, also *eigene Varianten zukünftiger Selbstbeschreibungen*, zu entwickeln. Eine wichtige „Nebenwirkung“ dieser Interventionen war die Auseinandersetzung mit der Abhängigkeit zunächst vom Berater und später auch von den Führungskräften. Die Auseinandersetzung mit dem Berater konnte zum Modell werden für die notwendige und bisher offiziell harmonistisch umgangene Auseinandersetzung mit den eigenen Führungskräften. Dies hatte bisher nur in informell geschützten Räumen (z.B. der „Mittagessensgruppe“, s.o.) bzw. anonymisiert (in der Mitarbeiterbefragung) stattgefunden. Die Ausgestaltung der Beraterrolle führte hier also auch dazu, dass am *Beispiel der Abgrenzung zum Berater* („Aus welchem seiner Bücher hat er denn das abgeschrieben?“) nun auch *Abgrenzungen und dann Abklärungen mit den eigenen Führungskräften* angegangen werden konnten. Dies wurde im Design strukturell dadurch abgesichert, dass die verschiedenen Subsysteme, die interveniert wurden, immer öfters gekoppelt wurden – so „mussten“ beispielsweise die Ergebnisse der Aktionsplanung für das sogenannte „Maßnahmeteam“ mit dem Abteilungsleiter abgeklärt und verhandelt werden, oder es „mussten“ die Ergebnisse der Workshops mit den eigenen Führungskräften im Teamkreis besprochen werden. Dadurch wurden zwei widersprüchliche Erfahrungen – zum Teil gleichzeitig – ermöglicht: *realistische Erfahrungen von Autonomie* (Workshops,

Maßnahmeteam) und ebenso *realistische Erfahrungen mit Abhängigkeit* (von den Führungskräften). Die, in den durch die Beratung geschützten Räumen autonom erarbeiteten, Diagnosen und Vorschläge wurden jeweils dadurch „geerdet“, dass sie in die Abhängigkeitsstrukturen des Systems hineingespiegelt wurden. Die Erfahrung beider Wahrnehmungen und ihrer Chancen und Grenzen ermöglicht in einem Oszillieren zwischen Autonomie und Abhängigkeit Klärungen im Sinne von „Lernen“ zum Grenz-Verhältnis von individueller und auf die Subsysteme bezogener Autonomie und Abhängigkeit. Ergebnis dieses Oszillierens kann – und dafür gibt es im vorliegenden Fall Indizien – *Klarheit über Freiheiten und Freiräume und deren realistische Begrenzungen* ermöglichen. Dies Lernen wurde hier angesteuert. Es wird deshalb für wichtig für „lernende Systeme“ gehalten, weil sich diese notwendigerweise auch dadurch auszeichnen, dass klar ist, wo Grenzen gezogen sind – hier zwischen Autonomie und Abhängigkeit, aber des weiteren auch zwischen „Innen und Außen“ usw. Damit werden Fragen der *Zugehörigkeitsbedingungen und der Möglichkeiten und Einschränkungen durch die Zugehörigkeit* geklärt. Die Beratung hat in diesem Fall die hierfür wichtige Differenz von Autonomie und Abhängigkeit dadurch zugänglich gemacht, dass sie in ihren Interventionen auch als Zumutung und als Abgrenzungsfolie arrangiert wurde. Dadurch wurde Lernen – „beratungsgestützt und beratungsgeschützt“ – möglich.

- „Lernen oszilliert zwischen Ordnung und Unordnung. Es braucht beides: Ordnung und Unordnung.“ (2.1.3.)

Die hier skizzierte Organisationsberatung hat viel Unordnung gestiftet. Die Versorgung mit Differenzen und Irritationsimpulsen – als Unordnungsimpuls – dient zur Anregung von Lern- und Veränderungsprozessen, die dann auf die Form der Organisation als *Anreize zu neuer, anderer Ordnungsbildung* zurückschlagen sollen. Denn das Ziel der Organisationsberatung, also die Entdeckung alternativer Möglichkeiten der Selbstbeschreibung und Selbstgestaltung, beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit Ordnungsfragen. Das betrifft implizite und explizite Regeln, Entscheidungen, Strukturen und Prozesse. Das bedeutet häufig auch das „In-Unordnung-Bringen“ der bewährten und erprobten Ordnungsprinzipien. Dies steuert die Beratung durch Perturbationsimpulse an – etwas konkreter ausgedrückt, z.B. durch unordentliche Fragen des Beraters in einer für das System unordentlichen Sprache. Fragen, die nur der Berater stellen kann, weil er über die nötige Unkenntnis und Distanz verfügt und dies in einer Sprache, die die eigene (hier: Entwickler-) Sprache mit völlig anderen Begriffen und Sprachmustern konfrontiert. Oder es geschieht durch das Zur-Verfügung-Stellen eines

Fremdbildes, wie hier durch Thesenpapiere etc. angesteuert. Im Extremfall kann es auch durch ein eigenes Ordnungsangebot des Beraters geschehen (hier: Vorschläge für mögliche Aktionen). Dies widerspricht oberflächlich betrachtet der Prämisse, dass systemische Berater keine Ratschläge geben. Eine Durchbrechung der Prämisse kann jedoch indiziert sein, wenn dies Ordnungsangebot im Sinne einer *paradoxen Intervention* eingebracht wird. Diese Wirkung stellte sich hier ja dann auch ein: Soviel andere (Un-) Ordnung war denn doch zu viel. Die Konsequenz des intervenierten Systems bestand darin, einerseits die eigene Ordnung gegen die Beratervorschläge „zu verteidigen“ und sich dadurch damit auseinander zu setzen, andererseits – mit der gebotenen Vorsicht – eigene Alternativen anzudenken. Die Ordnungsfrage lässt sich dabei auf implizite wie auch auf explizite Ordnungen beziehen. Im vorliegenden Fall ging es diesbezüglich beispielsweise sowohl um Fragen der „Kommunikations-Ordnung“ (z.B. Einzelgespräche statt Teamsitzungen) als auch um Fragen der organisatorischen „Aufstellung“ der Abteilung. Der Lernprozess der Interaktionssysteme bestand insofern darin, mehr Klarheit über die unterschiedlichen Ordnungen in der Abteilung herzustellen, den Mustern der Bildung von Ordnungsstrukturen auf die Spur zu kommen und Alternativen dazu zu entwickeln. Zuständig für das In-Gang-Kommen dieses Lernprozesse waren Unordnungsimpulse der Beratung – und zwar auch indirekte: so reichte das Verfügbarmachen einer ungewöhnlichen (und für die Entwickler der Abteilung auch: unordentlichen) Struktur (Workshops usw.), um das Oszillieren in Gang zu setzen. Gleichzeitig gab es dabei sehr schnell auch alternative Ordnungsmöglichkeiten, sodass die Unordnung nicht für sich stehen bleiben und ertragen werden musste. Sie wurde erträglich und fruchtbar dadurch, dass Alternativen (z.B. einer rein projektförmigen Abteilungsorganisation) als Optionen mitgedacht werden konnten und damit die Sicherheit mitlief, um „unordentlich“ denken und handeln zu können. Daraus entstanden insbesondere für die Führungskräfte als Personen aber auch für (in den Leitungskreisen) organisierte Gruppen wirkungsvolle Lernanlässe (zunächst hatten diese relativ stark an ihren eigenen Ordnungsvorstellungen festgehalten). Die Reflexion der Bildung von Ordnungsmustern, also der Frage, wie Entscheidungen in der Abteilung üblicherweise zu Ordnungen kommen, wurde durch die *Planung von Teamentwicklungsworkshops* für die unterschiedlichen Subsysteme auch über den Zeitraum der unmittelbaren Beratung hinaus konserviert. Damit wurden auch Lernprozesse im Sinne eines „Lernens als Oszillieren zweiter und dritter Ordnung“ (2.1.3.) weiterhin möglich (Wie gehen wir üblicherweise Schwierigkeiten an? Wie war es hier? Was davon war erfolgreich? Was eher nicht? Was folgt daraus für künftige Situationen?). Wichtig erscheint hier insbesondere die zeitliche Distanz zur Organisationsberatung, denn diese

ermöglicht erst ein Heraustreten aus dem intensiven Lern- und Veränderungsgeschehen und dessen reflexive Überprüfung auf Widersprüchlichkeiten und Musterbildung.

- „Lernen erbringt für das System sowohl Leistungen zur *Prozessgestaltung* (über die Selektivität für die Prozessrichtung) als auch zur *Strukturveränderung* (über die erzwungenen strukturellen Selbstbeschreibungen durch die „Reflexionszugänge“).“  
(2.1.3.)

Für die oben angedeutete Ordnungsleistung in der Auseinandersetzung mit Unordnungsimpulsen und alternativen Ordnungsentwürfen stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Struktur und Prozess. Beide Formen wurden in der Organisationsberatung sowohl im *Design der Beratung* als auch in den *Folgen der Beratung in der Abteilung* adressiert.

Zur Beratung: Wie oben in der Übersicht dargestellt, gab es für die Beratung ein vorher mit dem Auftraggeber vereinbartes Design. Diese hatte den Charakter einer *Planungsstruktur* und konnte als solche auch für Sicherheit in der Abteilung bezüglich dessen sorgen, was erwartbarerweise während der Phase der Beratung geschehen würde – und natürlich auch: was nicht. Diese „Sicherheits-Struktur“ war darauf angelegt, in der Abteilung und in ihren Subsystemen *Kommunikationsprozesse* wahrscheinlich zu machen, die auf Veränderung von innen abzielen. Die Struktur steuert dabei einen Teil der Prozesse, die dadurch auch eine *Eigendynamik* entwickeln können. Das Beratungsdesign setzte dabei insbesondere auf die Freisetzung von Interaktions-, Auseinandersetzung- und Klärungsprozessen und sah dafür lediglich Rückkoppelungsschleifen vor (z. B. der dritte Workshop oder die Zwischenbilanzen in den verschiedenen Subsysteme und die „Abschlussveranstaltung“). Dabei wurden Ergebnisse dieser Prozesse wieder mitlaufend in die Beratungsstruktur eingebracht.

Zu den Folgen der Beratung in der Organisation: In der Organisation wurden Prozesse angestoßen, die zur Selbstdiagnose und dann zur veränderten Selbstbeschreibung und Selbstgestaltung anregen sollten. Diese wurden durch den Berater und seine Interventionen unterstützt. Gegen Ende der Beratung wurden sie – im System selbstorganisiert – in veränderten Strukturen wirksam: so gab es insbesondere veränderte Kommunikationsstrukturen in den Projektteams (Teamsitzungen), den Leitungskreisen (Befindlichkeits- und Feedbackrunden) und der gesamten Abteilung („Maßnahmeteam“, Montagsrunde, Teamentwicklungsworkshops für alle Subsysteme). Es wurde aber auch eine Struktur (Arbeitsgruppe) vereinbart, in der Repräsentanten aller relevanten Gruppierungen in der Abteilung über Möglichkeiten einer zukünftiger kunden-, produkt- und prozessorientierter Aufstellung (Organisationsstruktur) nachdachten.

---

Die Prozesse, die die Beratung ansteuerte, indem sie durch Struktur und einzelne Interventionen quasi die „Oszillatoren des Systems“ betätigte, waren dabei natürlich unkalkulierbar und höchst eigendynamisch. So war anfangs nicht klar, dass das Thema „Autonomie und Abhängigkeit“ auch auf den Berater übertragen wurde (s.o.). Ebenso unklar war, wie und in welchem Umfang das gesamte kommunikative Geschehen „laufen“ würde oder auch welche Initiativen für Aktionen sich in welchen personellen Konstellationen entwickeln würden. Die Eigendynamik der Prozesse war jedoch stark genug (Zwischenbilanz: „eine intensive Diskussionsphase ist entstanden“, „die Mitarbeiter unterhalten sich darüber“, „diese Beschäftigung mit diesem Thema ist neu und anders“), und es musste nicht durch gravierende Strukturveränderungen im Beratungsdesign nachgesteuert werden.

Gekoppelt wurden Beratungs- und Organisationsstrukturen dann nochmals in der sogenannten „Abschlussveranstaltung“, die in und über die Veranstaltung hinaus strukturelevante Prozesse anstoßen sollte. Insofern gab es dort viel Raum für Kommunikation (Max-Mix-Design), die Präsentation der „Follow-Up“ Projekte des Maßnahmeteams – und die irritierende und zur kommunikativen Auseinandersetzung anregende „Geschichte der Beratung“. Das System wurde mit diesem Status alleine gelassen. Die Beratung tauchte nur nochmals mit Evaluierungsstrukturen auf.

Ein System hat gelernt. Strukturen und Prozesse zeigen es an. Die Beratung hat dies Lernen zugänglich gemacht, indem sie reflexive und selbstbezügliche Auseinandersetzung und Neugestaltung von innen heraus unterstützte.

### 3.5. Netzwerke für lernende Systeme?<sup>263</sup>

Überlegungen zum Netzwerkbegriff und seiner Anschlussfähigkeit für Lernprozesse in „lernenden Systemen“

#### Struktur

- 3.5.1. „Netzwerke“ - eine Begriffskarriere
- 3.5.2. „Netzwerke“ – Annäherungsversuche an Begriff und Idee
- 3.5.3. Netzwerke für lernende Systeme
  - 1. Lernen im Netzwerk
  - 2. Netzwerken lernen
  - 3. Lernende Netzwerke
- 3.5.4. Blinde Flecke?

Ausgehend von der Karriere des Netzwerkbegriffes wird in diesem Kapitel *Begriff und Idee von Netzwerken* geklärt, um auf dieser Grundlage der *Anschlussfähigkeit des Netzwerkkonzeptes für „lernende Systeme“* nachzugehen. Abschließend folgt ein *kritischer Blick* auf mögliche „blinde Flecke“ der Netzwerkeuphorie.

#### 3.5.1. „Netzwerke“ - eine Begriffskarriere

„Netzwerkbildung“ prägt heutzutage gleichwie als Wunderbegriff technische, organisationale und soziale Kontexte. Nicht vernetzt zu sein, das belebt den Verdacht, von gestern zu sein. Der Begriff hat entsprechende Konjunktur. „Vernetzt sein“ weckt die Hoffnung, für allerlei Unkalkulierbares und Unvorhersehbares vorbereitet und gerüstet zu sein. „Netzwerke“ setzen offenbar Zuschreibungen frei, den Reaktionsmöglichkeiten konventioneller Organisationsformen im Hinblick auf potenzielle Umweltveränderungen überlegen zu sein.<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> Dieses Kapitel stellt eine Weiterentwicklung des Textes: „Lernende Netzwerke? Überlegungen zum Netzwerkbegriff und seiner Anschlussfähigkeit für Lernprozesse.“ dar (Orthey 2005b) dar, der im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist.

Eine empirische Erdung haben die folgenden Überlegungen in einer schriftlichen Umfrage im Netzwerk SoVal für Beratung, Lernen & Entwicklung, die Dr. Brigitte Gütl (Rankweil) zur Frage „Worin liegt die Qualität des Vernetzt-Seins?“ im Jahre 2002 unter allen NetzwerkerInnen durchführte. Ich selbst gehöre zu den Gründungsmitgliedern dieses österreichisch-deutschen BeraterInnen- und TrainerInnen-Netzwerkes und habe einige der von den KollegInnen benannten Aspekte im folgenden Text berücksichtigt.

<sup>264</sup> Zur Unterstützung der Angemessenheit solcher Zuschreibung kann auf die Autopoiesis neuronaler Netzwerke verwiesen werden. Wie Horst Siebert (2003, S. 34f) mit Bezug auf Spitzner, Capra und Roth berichtet, arbeiten

Zudem gibt es eher „weiche“ und zugleich abgrenzende Konnotationen: „Vernetzung“ steht für Flexibilität und Autonomie, für Selbststeuerung, Verhandlung und Kooperation und gegen die Starrheit der Organisation, gegen Rigidität, Hierarchie, Zentralismus oder Konkurrenz.

Seine eindrucksvolle Karriere startete der Begriff Anfang der 80-er Jahre: der Zukunftsforscher Naisbitt (1984) hatte einen der von ihm prognostizierten „Megatrends“ für das ausgehende 20. Jahrhundert mit dem Satz überschrieben: „Von der Hierarchie zum Netzwerk“. Gemeint war damit, dass angesichts der Begrenztheit der Problemlösungskapazitäten von hierarchischen Strukturen informelle Netzwerke kleiner Gruppen das Arbeiten und Leben bestimmen sollten. 1987 attestierten die Herausgeber im Vorwort einer Veröffentlichung über „Soziale Netzwerke“ (Keupp/Röhrle 1987) dem Begriff eine „gewisse Anziehungskraft“. Sie vertreten die Auffassung, dass der Verlust von etwas Selbstverständlichem – gemeint sind alltägliche soziale Beziehungen - dazu führt, dass unser Interesse verstärkt darauf gezogen wird. Ein weiterer Attraktivitätsfaktor, der damals von Heiner Keupp benannt wurde, ist sicherlich die bemerkenswerte Schlichtheit des Konzeptes in Verbindung mit einer einprägsamen Bildhaftigkeit: „Menschen werden als Knoten dargestellt, von denen Verbindungsbänder zu anderen Menschen laufen, die wiederum als Knoten symbolisiert werden.“ (Keupp 1987, S. 12)

Nachdem Frederic Vester 1983 unseren Blick auf die „Welt als ein vernetztes System“ (Vester 1983) gerichtet und damit systemisch-komplexe Zusammenhänge populär gemacht hatte, erhielt die Netzwerk-Begrifflichkeit 1996 starke neue Nahrung durch die Verwendung in Manuel Castells viel beachteter „Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2003), in der ausgehend von den Möglichkeiten der weltumfassenden elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten die neuen außerordentlich flexiblen Netzwerkstrukturen von Kapital und Wissen herausgearbeitet werden. Auch Castells greift auf die schlichte Knotenmetapher zur abstrakten Beschreibung des Netzwerkes zurück. Er umspannt mit der Netzwerkmetapher unterschiedliche Netzwerkqualitäten: die technologischen Netzwerke mit dem Medium des

---

die Nervenzellen in unserem Gehirn ebenfalls in *neuronalen Netzwerken* zusammen, die selbstorganisiert operieren, indem vorhandene Gedächtnisinhalte aktiviert oder ergänzt werden. Sie verfügen über produktive und schöpferische Eigenschaften. Durch Synergetik, also Vernetzung unterschiedlicher Wissensbestände, entstehen neue Qualitäten des Bewusstseins. Diesen Leistungsvorsprung „neuronaler Netzwerke“ erläutert Manfred Spitzer anhand vieler Beispiele und Anwendungen (Spitzer 1996).

Es spricht zudem einiges dafür, dass der in diesem Text bedeutungsvolle Oszillationsbegriff auch zur Bezeichnung der netzwerkförmig „organisierten“ Vorgänge im Gehirn Beschreibungskraft hat. Es gibt experimentell an Ratten gewonnene Hinweise dafür, dass neuronale Oszillationen eine bestimmte Bedeutung für die Synchronisation von Nervenzell-Netzwerken und insofern Auswirkungen auf das Bewusstsein, die Sinneswahrnehmung und –verarbeitung haben. Es scheint so, als würden sich Zellen im Gehirn an gleichen Erregungsmustern „erkennen“ und miteinander in Oszillation geraten (vgl. Wespatat 2002).

World Wide Web, das global vernetzte Wirtschaftsnetzwerk, Netzwerk-Unternehmen, netzwerkartige Organisation von Arbeit, soziale (durch computervermittelte Kommunikation veränderte) Netzwerke, Ströme internationaler Finanzzusammenhänge usw.

Im Zusammenhang mit Lernen wurden „Netzwerke“ bisher insbesondere mit Ideen der Flexibilisierung des Bildungssystems thematisiert – bezogen auf „regionale Netzwerke“ von Bildungsinstitutionen (Hagedorn u.a. 1994, Jütte 2002) bzw. im Hinblick auf Modernisierungsoptionen für das System beruflicher Erstausbildung (Geißler/Harney 1995, vgl. Orthey 1999, S. 111f).

Für den Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist eine gewisse Aufbruchstimmung in der Diskussion zu erkennen – Veröffentlichungen (Dehnbostel 2001, Faulstich/Zeuner 2001, Miller 2001 in einem Themenheft der „Grundlagen der Weiterbildung“), Tagungen und Vortragsthemen (Schäffter 2001) künden davon. Weiterbildungsorganisation wird als „locker gekoppeltes Netzwerk“ (Schäffter 1994) gedacht, die dabei häufig proklamierte „lernende Region“ scheint alleine schon dadurch zu lernen, dass sie vernetzt ist. Das ist zunächst wohl mehr eine Möchte-gern-Situation als eine empirisch fundierte. Angezeigt ist jedoch immerhin, dass es Hoffnungen bezüglich des positiven Zusammenhanges von Lernen und Netzwerken gibt. Systematisch entwickelt Horst Siebert (2003) „vernetztes Lernen“ auf der Basis des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas im Hinblick auf die methodische Dimension der Bildungspraxis.

Der in all diesen (und anderen) Kontexten gerne genommene Beschreibungswert der Netzwerkmetapher steht jenseits des modischen begrifflichen Neuwertes für „die Reflexion tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen“ – wie der „Entstehung weltweit operierender Netzwerke des Wissens und der Geldströme“ (Keupp 2003, S. 5). Zuletzt ist es sicher die Wahrnehmung von einer *so nicht gekannten Form und Qualität von Komplexität* im Gefolge dieser Veränderungen. Dieser Komplexität scheint der Netzwerkbegriff einen adäquaten Beschreibungs- aber auch Bewältigungswert entgegenzusetzen.

Der Netzwerkbegriff wird insofern jedenfalls auch in alltäglichen Sprechkontexten hör- und sichtbar. Die Suchmaschine Google findet im imposantesten aller technischen Netzwerke, dem Internet, allein 2.390.000 deutsche Websites zum Begriff „Netzwerk“ (23.01.2004). Dahinter verbirgt sich ein buntes Allerlei: Vom „Netzwerk Friedenskooperative“, über ein „gen-ethisches Netzwerk“, ein „Existenzgründer Netzwerk“, dem „Netzwerk Essstörungen“, „Allergie-Netzwerk“, „Politik-Netzwerk“, „Kompetenz-Netzwerk“, „Netzwerk-Lernkultur“, Frauen-, Studenten-, Absolventen- und-so-weiter-Netzwerke – kaum ein Arbeits- oder Lebensbereich, der nicht mit dem Netzwerkbegriff neu beschrieben wird.

Es scheint so, als würden mit dem Begriff außerwissenschaftliche *Erwartungen an Erklärungs- und Steuerungskraft angesichts zunehmender Erklärungs- und Steuerungsnotstände* verbunden. Dies deutet auch die Verwendung des Begriffes für das „Netzwerk des Terrors“, ausgehend vom 11. September 2001, an. Nichtsdestoweniger zeigt gerade diese erschreckende Netzwerkerfahrung das Leistungsgefälle zwischen Netzwerkstrukturen und Organisationen: Das Netzwerk ist kaum zu fassen, die Organisationen sind weitgehend machtlos.

In diesem Text werden ausgehend von konkreten eigenen Netzwerkerfahrungen im Netzwerk für Beratung, Lernen & Entwicklung SoVal (<http://www.soval.de>) Perspektiven der Formgebung „Netzwerke“ für die hier zu entfaltende Idee „lernender Systeme“ entwickelt.

### **3.5.2. „Netzwerke“ – Annäherungsversuche an Begriff und Idee**

Netzwerke können als eine spezifische *Form von sozialen Systemen* verstanden werden. Sie unterscheiden sich in *Fragen von Nähe und Distanz* von der Gemeinschaft und in *Fragen der Zwecksetzung sowie der „Festigkeit“ der Entscheidungen, auf die zurückgegriffen wird*, von der Organisation. Die Fragen der Zwecksetzung werden ersetzt durch Fragen nach den *Ressourcen*, die in dem Netzwerk transportiert werden (Keupp 1987, S. 25) und die der „Festigkeit“ der Entscheidungen durch erhöhte Kommunikationsleistung. Durch die kommunikativ immer wieder neu zu generierenden Antworten auf diese Fragen wird der *Inhalt des Netzwerkes benennbar*. Nichtsdestoweniger braucht es auch Gemeinsamkeit, um das Netzwerk *expansions- und integrationsfähig* zu halten. Das heißt vor allem, dass es möglich sein muss, dass die Knoten im Netzwerk kommunizieren können. Grundlage dafür ist nach Castells (2003, S. 528f), dass sie *dieselben Kommunikationscodes* besitzen, z.B. Werte oder Leistungsziele.

Anschlussfähig werden Kommunikationen insbesondere dann, wenn sie einer *gemeinsamen Leitunterscheidung* folgen. Im hier zugrundeliegenden Netzwerk SoVal ist das die Leitunterscheidung „Wissen/Nichtwissen“, denn der gemeinsame Wert ist „Lernen“. Das bedeutet nicht, dass nicht auch über Geld, dessen Leitunterscheidung Zahlung/Nichtzahlung ist, oder über Macht gesprochen werden kann. Letztlich kann jedoch all die Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit an der Gemeinsamkeit „Lernen“ geerdet werden. An diesem Beispiel ist „Lernen“ damit – wie Dirk Baecker (1999, S. 365f) es nennt – der „Kitt“, der das Eigenverhalten des Netzwerkes bezogen auf Ressourcen und Motive verbindet. Der „Kitt“ nährt die Kommunikationen, die Ressourcen zugänglich halten und

Erwartungen auf zukünftige Optimierung der Ressourcennutzung im Sinne von Wachstum freisetzen.

Die Netzwerkdynamik ist zudem ein *Geschehen zwischen Inklusion bzw. Exklusion*. Wenn mit einem Knoten nicht mehr kommuniziert wird, dann scheint er nicht mehr zum Netzwerk dazuzugehören, wenn die Kommunikation wieder aufgenommen wird, dann wird er auch wieder „angeschlossen“. Apropos Knoten: Castells verwendet einen etwas eigentümlichen Knotenbegriff. „Ein Knoten ist ein Punkt, an dem eine Kurve sich mit sich selbst schneidet.“ (Castells 2003, S. 528) Das irritiert – insbesondere durch den Kurven-Begriff. Es hält aber die Deutung offen, dass Netzwerkknoten sich in ihrem Fremdbezug zu anderen Knoten im Netzwerk mit ihrer eigenen Selbstbezüglichkeit schneiden. Sie gewinnen ihre Festigkeit – wie auch das Netzwerk die seine gewinnt! – dadurch, dass sie in ihrem Kontakt zu anderen Knoten *gut mit sich selbst verzurrt* sind – und dabei „schneiden“ sie sich notwendigerweise kurvenförmig.

Dies Bild impliziert auch, dass das Netzwerkgeschehen auf die *Ausbildung und Entwicklung von Identität* der Knoten – durch Ziehen oder Lockerlassen – Einfluss nimmt. Interessant ist insofern auch die *Beziehung von Netzwerk und „Ich“* - vorausgesetzt der Knoten wird als „personifizierter Knoten“ gedacht. (Das muss nicht unbedingt so sein, denn es könnte beispielsweise auch ein Projekt einen Knoten ziehen. Nichtsdestoweniger gilt das hier Gesagte zum Thema „Identität“.) Die Attraktivität der Netzwerkform für das „Ich“ lässt sich an die vielfach beschriebenen gesellschaftlichen *Individualisierungstendenzen* (1.1.2.) anschließen: wenn sich das Individuum zunehmend als „Nabel der Welt“ (Keupp 1987, S. 41) sieht, gleichzeitig soziale Vorgaben verblassen und sich Rollenstabilität verflüchtigt, dann stellen Netzwerke, die einerseits durch eine *flexible Minimal- oder Optionalstruktur* und andererseits durch *Prozesshaftigkeit* gekennzeichnet sind, Referenzsysteme dar, die „Identitätsbildung im Fluss“ unterstützen. Warum?

„Identität“ wird aus der Biografie heraus generiert. Diese ist als autopoietischer Prozess, der immer wieder „reflexiv“ auf sich selbst Bezug nimmt, zu verstehen - und zudem als ein transitorischer. Damit wird Zerfall zur Normalität der Reproduktion des Systems. Denn es muss für neue Systemelemente Platz geschaffen werden (vgl. Schimank 1988). Das (Bewusstseins-) *System* muss sich *also immer etwas Neues einfallen lassen*, um das Oszillieren zwischen Identität und Differenz aufrechtzuerhalten (Orthey 1999, S. 136f). Denn daraus lassen sich jeweils Anlässe zur *neuerlichen Selbstbestimmung* ableiten. Netzwerke bieten für beides Bezüge an: für *Identität und Differenz*. Deshalb sind sie für Individuen, die

ihre Identität im Lebenslauf immer wieder neu generieren, so attraktiv als Bezugssysteme. Und dies sowohl in einer vergangenheitsorientierten Perspektive („Biografie“) als auch in einer zukunftsgerichteten („Karriere“). Auch weil solcherart gedachte individuelle Identität nur

unter Voraussetzung eines „reflexiven Selbstbewusstseins“ gedacht werden kann, stellen Netzwerke, die selbst permanente, reflexiv angelegte Lernanlässe fordern und fördern, *ideale Unterstützungsstrukturen für uns Bastel- und Bruchbiografen* dar. Auch aus dieser ans Individuum angeschlossenen Perspektive ist die Betrachtung der Netzwerkform unter dem Aspekt des „Lernens“ interessant.

Netzwerke setzen im Gegensatz zur Form der Organisation, die eine hierarchische Konzeption als Ordnungskonzept für die unterschiedlichen funktionalen Subsysteme verfügbar hält, auf die Flexibilitätspotenziale loser Koppelung.<sup>265</sup> Netzwerke können auf Basis dieser Annahmen als *flexible, lose gekoppelte Strukturen* verstanden werden, die davon leben, dass Unterschiedlichkeit, Individualität und Vielfalt zugelassen und angesteuert werden. Denn für Netzwerke gilt: „Differenz macht Sinn“. Daher sollten Netzwerke „auch nicht nur aus Gleichgesinnten zusammengesetzt sein, denn dadurch verlieren sie ihre Lebensquelle – die Andersartigkeit“ (Boos/Exner/Heitger 2000, S. 19). Ein zentrales Netzwerkmerkmal zur Entfaltung der Produktivität dieser Verschiedenheitsressourcen ist „Vertrauen“. Auf dieser Basis können Netzwerkstrukturen zu einer „logisch höherstufigen Form sozialer Strukturierung“ werden, die im Vergleich zu anderen Kooperationsstrukturen weniger „spezifisch“ sach- oder aufgabenzentriert sind, sondern eher „diffus“ beziehungsorientiert motiviert (...). Netzwerke bearbeiten überfordernde Komplexität weniger über Verhandlung und Kontrakt, sondern über systematisches Herausbilden von Vertrauen auf der Basis von Verschiedenheit.“ (Schäffter 2001, S. 3f)

Im Gegensatz zu anderen Formen der Kooperation, in denen der *Nutzen* auf bestimmte PartnerInnen zurückzuverfolgen ist und ihnen fest zugerechnet werden kann, kann der Nutzen in Netzwerken nur auf die „eigene Position im gesamten Beziehungssystem des sozialen Netzwerks, nicht aber auf einzelne Partner“ zurückgeführt werden (ebd.).

---

<sup>265</sup> Flexibilität wird hier verstanden als die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Optionen viabel auf bestimmte Umwelthanforderungen reaktionsfähig zu sein. Ich gehe davon aus, dass das heute vielbeschworene Konzept der „Flexibilität“ – bezogen auf alle in diesem Text relevanten Systemarten (personale, kommunikationsbezogene, organisationale) – nur unter der Voraussetzung der *Autonomie* der jeweils sich flexibel haltend und gebenden (Sub-) Systeme wirksam werden kann. Wenn diese sich als abhängig oder angstvoll definieren (müssen), werden die Flexibilisierungsmöglichkeiten vorab limitiert – und es wird letztlich nicht flexibel agiert werden können.

Netzwerke erscheinen damit als eine Form, die im Sinne „unordentlicher Ordnungskonzepte“ (1.2.), einerseits im Makrobereich bestimmte *Musterbildungen* vollziehen, andererseits auf der Mikroebene aber *hohe Freiheitsgrade* aufweisen. Es gibt also ein Minimum an Ordnung, aber eben nur soviel, dass die Produktivität von Unterschiedlichkeit sich entfalten kann und nicht wie in Organisationen durch limitierende Entscheidungen „abgeregelt“ bzw. nicht wie in Gemeinschaften „vergemeinschaftet“ wird. Netzwerke sind damit an einer gemeinsamen Leitunterscheidung orientierte *lose Koppelungen von Elementen und Ereignissen mit hohen Autonomiegraden* im Sinne der Freisetzung von Selbstorganisationsmöglichkeiten. „Lose Koppelung“ beschreibt dabei eine Form, in der *Rationalität und Unbestimmtheit gleichzeitig* möglich sind (Baecker 1994, S. 78). Einerseits sind Unterschiedlichkeiten also *strukturell integriert*, andererseits wird ihnen aber ein *Eigenleben* zugestanden, welches immer wieder neu auf Möglichkeiten temporär begrenzter Integrations- und Strukturbildung hin beobachtet werden kann.

Ein weiteres: Netzwerke können nicht dadurch beschrieben werden, was ist, sondern eher dadurch, *was sein könnte*. Denn vieles an möglichem Netzwerkgeschehen ist gegenwärtig noch nicht realisiert, noch nicht absehbar und erst recht nicht präzisiert. „Das ist auch der Grund dafür, dass alle Versuche, ein Netzwerk dadurch zu beschreiben, dass man bestimmte Verbindungen (oder Maschen) zwischen bestimmten Knoten definiert, aussichtslos sind.“ (Baecker 1994, S. 170) Es gilt also vielmehr, dass Netzwerke „nicht durch aktuelle, sondern durch aktualisierbare Beziehungen konstituiert“ werden (Baecker 1993, S. 176). Das bedeutet, dass Netzwerke eher über *Potentialitäten* beschrieben werden – und sich selbst auch so beschreiben, indem sie permanent Entwürfe solcher möglichen Wirklichkeiten für sich selbst oder für Teilnetzwerke entwickeln. In Netzwerken werden unterschiedliche mögliche, *nicht konsenspflichtige Realitäten für die Zukunft* entwickelt und bereitgehalten. Diese Beschreibung *möglicher Zukünfte* geht dann ins kommunikative Netzwerkgeschehen ein und zieht Handlungen im Hinblick auf die Wirklichkeiten möglicher Zukünfte nach sich. Diese münden aber lediglich in *temporär begrenzten* Strukturen (z.B. in Projekten oder Substrukturen), denn statt einer differenzierten und fixierten Struktur folgt (nur) eine neue Beschreibung einer anderen möglichen Zukunft. Durch diese transitorische Dynamik „leben“ Netzwerke.

Unter *Strukturierungsaspekten* gewinnen Netzwerke von daher hohe Attraktivität. Denn sie zeichnen sich durch schnell und situativ zu aktualisierende mögliche Beziehungen aus. Sie halten der zu gestaltenden Aktualität die vielfältigen Optionen derjenigen Potentialitäten

verfügbar, auf denen sie aufbauen. Von welchen Strukturierungserwartungen wir berechtigterweise ausgehen können, das zeigt auch Jahre nach dem 11. September 2001 das weltweite Terrornetzwerk, das sich außerordentlich „erfolgreich“ (und folgenreich) den etablierten Macht- und Politikstrukturen entzieht – ihnen noch dazu zu spotten scheint.

Netzwerkstrukturen erscheinen, insofern sie auf Vertrauens- und Beziehungsaspekten basieren, formal justierten Strukturen überlegen. Netzwerkstrukturen sind potentiell sehr stark, sie sind dabei verlässlich und zuverlässig – und sie bleiben dabei nahezu „unsichtbar“. Sie sind nicht zu halten, weil sie selbst nicht gehalten werden müssen, sondern losgelassen werden können. Sie halten hohe Leistungsreserven bezogen auf den Gegenstand bereit, der zu strukturieren ist, weil sie kaum Energien in die Organisationsdimension umleiten. Netzwerke sind strukturüberlegen, weil sie strukturunterlegen sind! Die Strukturierungsüberlegenheit kommt aus dem Verzicht auf organisationale Strukturierungsmacht.

**„Warum halten Sie persönlich Netzwerkarbeit für wichtig?“**

Kriterien aus einer ExpertInnenbefragung von NetzwerkerInnen (Koremann 2004, S. 82)

1. Gegenseitiger Austausch von Informationen
2. Erlangung von Impulsen
3. Gegenseitige Lernprozesse
4. Reflexion der eigenen Arbeit und der beruflichen Rolle
5. Vergleich mit anderen
6. Vorhandensein von fachlichem und beruflichem Verständnis
7. Freiwilligkeit der Beziehungen
8. Nutzung der heterogenen Qualifikationen der Akteure/Akteurinnen
9. Eigene berufliche Tätigkeit aus einem anderen Blickwinkel sehen

### **3.5.3. Netzwerke für lernende Systeme**

Netzwerke ermöglichen Lernen dadurch, dass sie über die ihnen eigene Dynamik permanent *Lernanlässe* bereitstellen. Denn in Netzwerken muss ein Oszillieren zwischen Struktur und Prozess aufrecht erhalten werden. Das bedeutet die ständige *oszillierende Prüfung auf Aneignung oder Ablehnung* - und dies ist zugleich die Leitunterscheidung für „Lernen als Oszillieren“ (2.1.3.). Dieses Geschehen beinhaltet hohe Potenziale für Kooperation und Professionalisierung unter den Bedingungen komplexer und sich rasch ändernder Umwelten und einem hohen Konkurrenz- und Problemlösungsdruck. Denn es stellt Sicherheit und Flexibilität gekoppelt mit zeitlich naher Verfügbarkeit gleichzeitig bereit. Geerdet wird dieses Geschehen dadurch, dass Netzwerke eine Idee oder ein Bild davon haben, was ihre Arbeit

auszeichnet. Im Falle unseres Netzwerkes „SoVal“ ist das gesamte Geschehen an der Idee „Lernen“ ausgerichtet. Alle NetzwerkerInnen beschäftigen sich forschend, intervenierend, trainierend, beratend mit Lernprozessen – und wollen zudem ihr eigenes Lernen in einem flexiblen, herausfordernden und anregenden Rahmen aufgehoben wissen. Ein solches „Leitbild“ oder eine Überzeugung – Ausdruck eines *gemeinsamen Kommunikationscodes* (s.o.) - ermöglicht als nahezu einzige Gemeinsamkeit, dass im Zusammenspiel andere Qualitäten erreicht werden und ein Nutzen entsteht, der ohne Netzwerkarbeit allein nicht erreichbar erscheint, weil die Restriktionen anderer Formen, sich zu organisieren und sich „zu geben“ wesentlich ausgeprägter sind. Netzwerke gleichen damit Einschränkungen traditioneller Organisationsformen aus, mit denen heute anstehende Probleme kaum mehr gelöst werden können (vgl. Heintel 2000, S. 8ff). Sie setzen permanent Optionen frei und machen diese zur Grundlage des Handelns. „Handeln mit Optionen“ ist insofern für Boos/Exner/Heitger (2000) ein Hauptcharakteristikum von Netzwerken, die bei aller Freiheit und Offenheit auf vereinbarten Zielen, wechselseitigen Erwartungen und minimal, bzw. temporär begrenzt geregelter Zusammenarbeit basieren. Die Arbeit und das Lernen in Netzwerken erfordert – und diese Anforderung unterscheidet sie von Gemeinschaften und Organisationen - ein *hohes Maß an Selbstbindung und Selbststeuerung*. Denn das, was Gemeinschaften und Organisationen dauerhaft konserviert zur Verfügung stellen, muss in der Netzwerkform immer wieder neu ausgehandelt, entschieden und vereinbart werden. Das bedeutet Herausforderungen, Anstrengungen und auch Zumutungen für die Einzelpersonen und an die damit einhergehende Beziehungsarbeit.

Dies „Handeln in Optionen“ geschieht in einem ständigen Prozess, denn ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu Organisationen ist das „*Sich-im-Fluss-befinden-und-halten*“ von Netzwerken. Das stellt *hohe Anpassungsreserven an veränderte Umweltbedingungen* bereit - und zwar ohne zeitlich, strukturell und emotional aufwändige Ablösungsarbeit von organisationalen oder vergemeinschafteten Fixierungen.

Dabei und dazu erscheint die *permanente Beziehungsarbeit* als eine wesentliche Leistung erfolgreicher NetzwerkerInnen. Gerade die Offenheit und Unwägbarkeit der Netzwerkarbeit erfordert klare Beziehungsqualitäten. Daraus generiert Netzwerkarbeit Potentiale, denn Unterschiedlichkeiten sind ja nicht nur fachlich begründet, sondern auch von der Subjektivität, dem Rollenverständnis und der Beziehungsgestaltung her. Je mehr also von diesen Qualitäten bekannt und zugänglich ist, desto mehr kann dieses personale und soziale Potential auch für die Netzwerkarbeit umgesetzt werden. Das heißt, dass (künftige) NetzwerkerInnen „zunächst zusammengebracht und in gemeinsame Lernprozesse verwickelt

werden müssen. Gemeinsame Erfahrungen, eine gemeinsame Geschichte, sind wichtige Quellen für ein nachhaltiges Interesse an Kommunikation und gemeinsamer Arbeit. Wer Netzwerke aufbauen will, muss gemeinsame (Arbeits-) Erlebnisse schaffen. Der Aufbau von Netzwerken ist Sozialmanagement“ (Krainz-Dürr 2000, S. 23).

Diese Beziehungsarbeit in Netzwerken ist dabei daran zu orientieren, dass Netzwerkbeziehungen – wie Dirk Baecker (1999, S. 364) dies beschreibt – *„Beziehungen der Beobachtung zweiter Ordnung“* sind. Das bedeutet, dass NetzwerkerInnen sich nicht nur vorstellen können müssen, welche eigenen „Spielzüge“ möglich sind, sondern auch, wie andere NetzwerkerInnen angesichts der Erwartung bestimmter Züge anderer „Mitspieler“ ihre eigenen Spielzüge auswählen. Die darin implizite Gefahr, dass sich die NetzwerkerInnen dadurch blockieren, dass A seine Aktion von B abhängig macht und B von A, wird umso unwahrscheinlicher, „je mehr Ressourcen ein Netzwerk bereitstellt, entweder im Wettbewerb oder in der Kooperation *ein stabiles Eigenverhalten* zu finden. Das Netzwerk ist endogen unruhig, aber es stellt eigene Motive bereit, die dazu führen, dass es sich nicht chaotisch, sondern entweder kooperativ oder kompetitiv verhält“ (Baecker 1999, S. 365). Diese Annahme erfordert eine Beziehungsarbeit in Netzwerken, die sich notwendigerweise im Spannungsfeld von „Kooperation und Konkurrenz“ bewegt. Insofern sind Abgänge und Neuzugänge ebenso der Normalfall in Netzwerken wie die Möglichkeit, dass aus Partnern Konkurrenten werden und umgekehrt. Damit werden auch Macht- und Kontrollfragen anders behandelt wie in Organisationen oder Gemeinschaften. „Die Streuung von Besitz und Kontrolle“ – so benennt Robert Reich (1993, S. 111f) dies (allerdings im Kontext seiner Vision einer „neuen Unternehmensvernetzung“) – scheint damit eine netzwerktypische Erscheinung. Deren konkrete Ausgestaltung erfordert eine vertrauensvoll geerdete und von einem gemeinsamen „Kitt“ gehaltene Beziehungsarbeit. Das hält Dynamiken für die *oszillierende Prüfung auf Aneignung oder Ablehnung* aufrecht – also für dynamisches Ungleichgewicht. Es bedingt immer wieder neue – temporär klärende – Beziehungsarbeit und hält Lernanlässe auf der individuellen, der sozialen und der „organisationalen“ Ebene bereit.

Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage nach der *Distanz der Knoten* und die der *Schalterstellen* im „Netz-Werk“. Die Distanz in einem Netz kann ganz unterschiedlich sein – im Bild eines alten, ständig benutzten häufig geflickten Fischernetzes. Es gibt also unterschiedliche Ausprägungen von Nähe und Distanz, die sich auch temporär – z.B. über intensiviertere oder ruhende Arbeitskontakte – verändern. Diese Ansicht unterscheidet sich von derjenigen, die Manuel Castells vertritt. Für ihn haben Knoten dieselbe Distanz – was weder

bildlich noch logisch nachvollziehbar erscheint. Eine solche Einheitsdistanz würde auch der Vorannahme von Unterschiedlichkeit und Vielfalt (s.o.) widersprechen. Klar ist aber auf Basis dieser Vorannahme auch, das es *Schalterpositionen im Netzwerk* gibt, die zugleich auch mit *Macht* verbunden sind. Solche Schalterpositionen sind zum Beispiel solche Knoten, die als Schnittstellen Kontakte zu anderen Netzwerken halten oder solche, die intern besonders stark mit anderen Knoten vernetzt sind, oder solche, die zeitlich begrenzt Steuerungs- und das heißt: Verknotungsfunktion (z.B. als ProjektleiterInnen) übernehmen oder auch solche, die intern andere Knoten vom Teilhaben am Netzwerkgeschehen abschotten. „Wird ein solcher Knoten aufgeknüpft, lockert sich bald das ganze Netz. Netze sind nicht starr, sondern stellen ein Gleichgewicht her. Das Netz reagiert sensibel auf Belastungen und Störungen. Netze geben Halt und Sicherheit.“ (Siebert 2003, S. 31)

Durch die hier skizzierte transitorische Netzwerkdynamik entstehen ständige Lernanlässe, weil Ablösungsarbeit, Sinnfindung und Neuorientierung für Personen, Kommunikationen und die zeitlich begrenzten Organisationsanteile im Netzwerk zum „täglichen Brot“ gehören: einerseits ist es überlebensnotwendig, zu lernen – und andererseits ist dies Lernen auch nahr- und schmackhaft. „*Vernetzte, komplexe Lernsysteme*“ – so heißt die Perspektive dessen, was auf dieser Basis entstehen könnte.

Insofern soll im Folgenden der „Charme“ von Netzwerken im Sinne „lernender Systeme“ mit *drei Aspekten* begründet werden:

### **1. Lernen im Netzwerk**

„Ein weit verzweigtes Netzwerk erlaubt es, relevantes Wissen zu finden und „anzuzapfen“. Networker werden weniger Zeit damit verschwenden, Wissen zu erarbeiten oder zu suchen, das an anderen Stellen bereits vorhanden ist.“ (Probst u.a. 2000, S. 163) Günstige Voraussetzungen, zu lernen?

Netzwerke wachsen nicht dadurch, dass Erfahrungsaustausch angeboten wird. Sie wachsen insbesondere durch Lernen – denn dies ist das netzwerk-konstituierende *Wachstums- und Entwicklungselement*. Lernen ist die Form, die das Netzwerk einerseits erfordert und die es andererseits auch anbietet. Eine Netzwerkidee ohne permanente Aushandlungs- und Anpassungsverhältnisse ist, wie oben beschrieben wurde, nicht möglich. Das bedeutet im gewissen Maße auch den Zwang, zu Lernen, Umzulernen, zu Ver-Lernen, um das Netzwerk aktiv zu halten. Dies geschieht über permanent zur Verfügung stehende

*Differenzwahrnehmungen zwischen wahrgenommener Aktualität und der Potentialität*, die das Netzwerk beschreibt - sowohl in Form individueller, als auch in sozialer und in organisationaler Perspektive. Im Netzwerk lernen insofern professionelle Individuen im Sinne einer weiteren Professionalisierung. Es lernen zudem soziale (Kommunikations-) Systeme im Sinne der Optimierung der - z.B. projektbezogenen – Zusammenarbeit.

Außerdem wird auch etwas über Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Organisationsformen gelernt, indem diese im Netzwerk temporär konserviert oder abgelehnt werden. Der Charme der „Lernplattform Netzwerk“ liegt dabei darin, dass es für Professionelle nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern um solche Formen der Erfahrung und des Austausches, die ihren *professionellen Kontexten so entsprechen*, dass sie deren Spezifität in sich selbst reproduzieren. Dadurch wird der Kontext des Lernens im Vergleich zur relevanten Umwelt des Arbeitens anschlussfähiger. Hier bieten Netzwerke viele Möglichkeiten, denn sie sind über ihre „Mitglieder“ lose mit unterschiedlichen professionellen Kontexten gekoppelt oder sind jedenfalls leicht mit diesen zu koppeln. Das bedeutet vielfältige Erfahrungshintergründe z.B. aus unterschiedlichen Institutionen, die Lernpotentiale beinhalten. So konnte in unserem Netzwerk beispielsweise anhand der Biografien einiger NetzwerkerInnen die Dynamik der Organisation „Universität“ im Hinblick auf Karrieremöglichkeiten und –grenzen ausgeleuchtet werden. Ebenso gut ginge das auch für freiberufliche, industrielle und nicht-profitorientierte Kontexte. Hierbei ist es wieder eben die *Unterschiedlichkeit der organisationalen Bezüge*, die viel Metawissen über Organisationen zugänglich machen.

Diese Produktivität der Vielfalt gilt nicht nur fürs Lernen, sondern sie ist auch für Arbeitsprojekte relevant. So ist es ein Leichtes, in einer Projektgruppe durch die organisationalen Herkünfte ihrer Mitglieder all das präsent zu haben, was beispielsweise in einem Projekt zur Entwicklung von „Lernsupport“ in Bildungsinstitutionen für die verschiedenen Zielgruppen und Zielorganisationen bezeichnend ist. Eine Organisation könnte dieser Vielfalt nur die Einfalt der Organisation entgegensetzen und wäre damit professionell gleich eingeschränkt. Aufwändige Evaluierungsverfahren müssten diesen „Rückstand“ ausgleichen. Die Form der Arbeit im Netzwerk macht damit wieder eine Vielzahl von Lernchancen zugänglich, die Organisationen nicht bieten können. Die Form der Erfahrung in einer Projektgruppe mit Universitätsangehörigen, Freiberuflern, Angehörigen von Industrieorganisationen oder Non-Profit-Einrichtungen ist eine andere, breitere, als in der Projektgruppe einer Organisation, die vielleicht noch mit Kundenanbindung und Beratung operiert, um diesen Rückstand auszugleichen. Das liegt an den unterschiedlichen

Erfahrungshintergründen und den Potentialitäten, die diese in der Ausgestaltung von Arbeits- und Lernprozessen ermöglicht.

Damit wird in Netzwerken das fürs Lernen so entscheidende Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung *häufiger angeregt* als in Organisationen oder Gemeinschaften. Das bedeutet mehr kommunikative Aushandlungsarbeit, aber auch eine höhere Aushandlungsqualität, weil mehr Referenzbezüge vorhanden sind. Dadurch entstehen günstige Bedingungen für vielfältiges Lernen im Netzwerk.

In einem Lernnetzwerk Professioneller hat sich hierfür neben der Arbeit in Projektgruppen insbesondere die *Form der Werkstattarbeit* als geeignet erwiesen: Beratungs-, Schreib- und Projektwerkstätten (gestaltet in eröffnenden Settings) sind hier Strukturangebote, um die zugängliche Vielfalt themenbezogen zu erschließen. So kann beispielsweise in einer Beratungswerkstatt Beratungskompetenz in der Beratung eigener Fälle mit drei oder vier unterschiedlichen methodischen Ansätzen entwickelt werden. Dieses Leistungspotential erkennen auch solche Lernkonzepte für Führungskräfte in Unternehmen, die nach intensiven beziehungsorientierten Präsenzphasen, *selbstorganisierte Netzwerk-Nachfolgestrukturen* der TeilnehmerInnen in der Organisation anstreben. Es entstehen daraus zum Beispiel *kollegiale Praxisberatungsgruppen, Projekt- und Arbeitsgruppen oder knowledge communities*, die oft über viele Jahre zusammenarbeiten und lernen.<sup>266</sup>

Der „systemische“ Mehrwert solcher Netzwerkstrukturen liegt darin, dass Menschen in besonders verantwortlichen Positionen mit anderen Menschen in solchen Positionen zusammenkommen, mit denen sie üblicherweise in der täglichen Arbeit nicht zusammentreffen. Jenseits der Notwendigkeiten, Zwänge und Abhängigkeiten der Hierarchie können diese ihr Wissen vernetzen und das entstehende gemeinsame Netzwerkwissen nutzen. Zudem können in den geschützten Netzwerkräumen neue Ideen erprobt bzw. kompetent evaluiert werden. Diese vor den Folgen der Organisation geschützten und gleichzeitig von ihr nicht limitierten Strukturen werden dadurch oft zu Arealen, die durch ihre Spielräume Kreativität ermöglichen und freisetzen. Beispiele für solche Netzwerkstrukturen in (und unterhalb von) Organisationen sind Supervisions- oder Intervisionsgruppen, Zusammenschlüsse von Frauen in Führungspositionen oder von jungen oder älteren MitarbeiterInnen. Solche Strukturen lassen ein hohes Maß an Vertrauen entstehen, auf dessen Basis Kooperation und konstruktive Konkurrenz entstehen können.

---

<sup>266</sup> Vgl. konkrete Beispiele im Rahmen von Lern-Settings hierzu in den Kapiteln „Seminare heute“ (3.2.), „Beratung und Coaching“ (3.4.4.) sowie „Wissensmanagement“ (2.4.)

Und obschon derartige Strukturen quasi die Form der Organisation unterlaufen, sind sie in einer systemischen Perspektive auch für die Organisation gewinnbringend: einerseits erhöhen sie deren Komplexität dadurch, dass neuer „Sinn“ bereitgestellt werden kann oder dadurch, dass Zusatzverknüpfungen etabliert werden. Damit wird die Verfügbarkeit von Anpassungsreserven an die Umweltkomplexität erhöht. Andererseits stellen solche Netzwerke strukturelle Möglichkeiten bereit, um mit Komplexität auch selektiv „angemessener“ zurecht zu kommen – indem die Selektions-Entscheidungen beispielsweise in selbstorganisierten Lern-Settings (z.B. in Intervisions- oder Praxisberatungsgruppen) statt in überfordernden Arbeitszusammenhängen aufgehoben werden können. Derartige Netzwerkstrukturen können der Organisation die Form des Lernens – auf niedrigem Organisationsniveau und mit keinerlei Steuerungsaufwand - verfügbar halten und diese zugleich fruchtbar machen.

Neben Erfahrungen mit Führungskräften oder pädagogisch in der Erwachsenenbildung oder Beratung Tätigen (Königswieser, U. 1997, Exner/Königswieser, R. 2000, Gütl 2003), liegen auch in der Fortbildung von LehrerInnen, die ihren Unterricht zum Forschungsgegenstand machen und sich darüber in der regionalen Lehrerlandschaft vernetzen, Netzwerkerfahrungen vor (Krainz-Dürr 2000). Neben den individuellen Lernchancen, z.B. zur regelmäßigen kollegialen Beratung von schwierigen Führungs- oder Leitungssituationen hat diese Netzwerkarbeit auch Auswirkungen auf die Organisation - aber das ist ein anderes (Lern-) Thema. Siehe unten.

## 2. Netzwerken lernen

Die Netzwerk-„Mitglieder“ lernen über die „Dabei-Seinschaft“ (so der Inklusionsbegriff in unserem BeraterInnen-Netzwerk) in einem Netzwerk „Netzwerken“: „Vernetzung als Lernprozess!“ (Weber 2002). Denn sie erleben und erfahren ja Formen und Möglichkeiten eines Netzwerkes. Damit setzen sie sich notwendigerweise immer wieder reflexiv mit *Aufbau, Wesen, Formen und Dynamiken in Netzwerken* auseinander, die sie auch in andere Netzwerke übertragen können. Die pädagogische Hoffnung, die da mitschwingt heißt: *Netzwerken macht Netzwerken wahrscheinlich*. In der Tat zeigen eigene Erfahrungen in unserem BeraterInnennetzwerk, dass die Netzwerkerfahrungen sehr stark in die Selbstdefinition eingearbeitet werden – einige KollegInnen nennen sich auch explizit „NetzwerkerIn“. Qualitativ und quantitativ zeigt sich das in der Ausdehnung des äußeren Netzes. In den dortigen Fäden und Knoten gehen von NetzwerkerInnen geknüpfte Kontakte zu anderen Personen, Organisationen oder Netzwerken auf. „Netzwerken“, das ist in der Tat eine andere Qualität der Gestaltung von Kooperation und Partnerschaft wie „etwas organisieren“. Denn

NetzwerkerInnen achten darauf, Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Aktualitäten und Potentialitäten zu eröffnen bzw. offen zu halten. Dies wirkt sich zudem unternehmerisch aus, denn aus den „zufallsempfindlichen Kontakten“ (Baecker 1999, S. 360) der NetzwerkerInnen zu Dritten entstehen oft deshalb interessante Chancen für neue Kooperations- oder Kundenbeziehungen, weil es möglich wird, kurze, informationsintensive Wege miteinander zu verknüpfen.

**Erfolgreiche Netzwerker ...**

- achten auf die Ausbalanciertheit der Beziehungen bzw. vermehren den Nutzen der Partner;
- fördern Aktivitäten, die eine attraktive Zukunft der Netzwerkpartner unterstützen;
- beenden Kontakte im Netzwerk so, dass sie später wieder anknüpfen können;
- versuchen, Dinge im Fluss zu halten statt sie festzuhalten bzw. formal zu entscheiden;
- konzipieren Interventionen ins Netzwerk als Angebote, die auch abgelehnt werden können;
- nutzen Kontakte auch für nicht anwesende Dritte.

(Boos/Exner/Heitger 2000, S. 19)

Diese Form, „sich zu geben“ – als NetzwerkerIn -, setzt auch Hoffnungen auf die Dynamisierung von Organisationen frei. Die von netzwerkähnlichen Strukturen durchsetzte Organisation ist sowieso eine Realität – sie wird alltagssprachlich oft mit Begriffen wie „Seilschaften“, „Vetterles-Wirtschaft“ oder „Clique“ be- und abgewertet. Denn seit es Organisationen gibt, gibt es auch Netzwerke. Das sind diejenigen an der Oberfläche der Organisation (also z.B. Kommunikations- oder Informationssysteme, Strukturen über Strukturen), aber insbesondere die informellen unter der Oberfläche der Organisation (die „Seilschaften“, die „besser informierten Kreise“ usw.). Die Dynamisierungshoffnung für relativ starre Organisationen umfasst dabei *zwei Aspekte*. Zum einen kann das Konzept „Netzwerke“ auf die *Form der Organisation* Anwendung finden, indem z.B. in nicht hierarchischen Strukturen operiert wird. Dann wird Arbeit ohne viel „Linie“ beispielsweise in Projekten oder Teams organisiert, die nur zeitlich begrenzte Fraktale darstellen. Zum anderen können Netzwerke die Organisation *gezielt unterlaufen*, indem sie der relativ stabilen und auf Dauer gestellten Organisationsstruktur eine Vielheit von unterschiedlichen, zeitlich, inhaltlich und sozial höchst disponiblen Strukturbildungen zur Seite stellen. Hier sind z.B. die Lern-Netzwerke von Führungskräften in Unternehmen (s.o.) angesiedelt. Deren Netzwerke werden

nicht nur zum Lernen genutzt, sondern auch zum Kooperieren über oder unter Grenzen hinweg.

Das ist begründet in dem wichtigen *emotionalen Aspekt des Netzwerkens*. Dieser wird aus einer „wilden“ Gemengelage genährt, die sich auf einem weiten Feld zwischen „Sehnsucht nach direkter Kommunikation und dem Wunsch nach kommunikativer Gleichbeteiligung, Aufhebung von Asymmetrien, demokratischer Ideologie „freier“, kreativer Entfaltungsmöglichkeiten in und durch neue Vernetzungsformen“ (Heintel 2000, S. 9) entwickelt. Das kann die Organisation dynamisieren, indem es zwei gleichlaufende, aber nicht gleichgeschaltete Programme gibt: das Programm „Organisation“ und das Programm „Netzwerken“. Beides ist füreinander Zumutung und kann sich auch gegeneinander unterlaufen. Dabei unterlaufen meist die Netzwerke die Organisation. Sie sind flexibler, schneller, anpassungsfähiger. In einem „lernenden System“ ist dieser Zusammenhang – auf der Makro- und der Mesoebene – angesteuert, und er ist reflektiert. Er bedeutet die Gleichzeitigkeit zweier Ordnungskonzepte und die Annahme, dass beide füreinander Irritation genug sind, um voneinander zu profitieren und sich gegenseitig zur Optimierung der Anpassungsfähigkeit an veränderte Umweltbedingungen anzupassen. Aber das ist schon fast das nächste Thema ...

### 3. Lernende Netzwerke

Weiter oben in diesem Text (3.1.1.) wurden *„vernetzte, komplexe Lernsysteme“* als die in „lernenden Systemen“ angesteuerte Perspektive benannt. Netzwerke sind insofern *wesentliche Strukturmerkmale „lernender Systeme“*. Sie gewährleisten, dass das Lernen möglichst komplex mit dem System verkoppelt wird. „Viel Lernen“ – das wäre jedoch eine nicht hinreichende Voraussetzung für lernende Organisationen oder „lernende Systeme“. Es geht vielmehr darum, über Lernen die Anpassungsfähigkeit des Systems an Umweltbedingungen und die Selbststeuerungsfähigkeit des Systems zu optimieren. Wie in den beiden vorhergehenden Abschnitten entwickelt, kann dies in sozialen Netzwerken realisiert werden. Netzwerke können dabei einerseits dem System die *Form des Lernens zugänglich halten* und andererseits den *Transfer in die Ausgestaltung des Systems* unterstützen. Das Supervisionsnetzwerk von Führungskräften ist ein attraktiver Lernort für die beteiligten Führungskräfte, und es stellt zudem sicher, dass das dort Gelernte unmittelbar im System verfügbar wird und sich in Handlungen und Veränderungen ausdrückt.

Wenn es um die *Förderung von Systemdenken* im Unternehmen geht, dann sind Netzwerke auch diesbezüglich attraktiv, denn sie bedienen die zwei von Peter Senge (1996, S. 88)

formulierten Punkte: Einerseits werden in Netzwerken statt linearer Ursache-Wirkungs-Beziehungen *Wechselbeziehungen wahrgenommen* und andererseits ist Netzwerken mit permanenten *Veränderungsprozessen* gekoppelt - statt nur „Schnappschüsse“ wahrzunehmen - nach Senge die beiden zentralen Punkte zur Förderung des Systemdenkens.

Im Textteil über „Lernende Organisationen - auf dem Weg zu lernenden Systemen“ wurde die „Veränderung der Strukturen und Kulturen der Organisation zu lernfreundlichen Strukturen und Kulturen“ als ein Merkmal „lernender Systeme“ benannt (2.3.4.). Die Etablierung von Netzwerkstrukturen ist hierfür eine zielführende Intervention. Je mehr ein Unternehmen – so die Schlussfolgerung – auf netzwerkartige Strukturen zurückgreifen kann, umso größer wird auch die Möglichkeit, sich als „lernendes System“ zu reproduzieren.

Auch die „Ausbildung von Responsivität“ (Bergner 1997, S. 177) – so eine Forderung aus dem Textteil „Auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (3.1.1.) - wird durch Netzwerke in Unternehmen unterstützt. Denn sie steigern einerseits die *interne Komplexität*, andererseits halten sie systemintern den Kontakt zu „tatsächlichen“ und potentiellen relevanten Umwelten präsent. Netzwerke sind insofern Strukturen in lernenden Systemen, die deren „Möglichkeitssinn“ (Robert Musil) nähren. Sie steigern dadurch die Möglichkeiten, zu neuen Unterscheidungen fähig zu werden: zu lernen.

Netzwerke lernen dabei auch etwas über sich selbst – sie werden selbst „lernende Systeme“. Das liegt daran, dass sie über *Reflexionsstrukturen* verfügen.<sup>267</sup> Dabei sind Netzwerke *Spezialformen lernender Systeme* – das liegt an ihrem Strukturdefizit. Weniges ist stabil und fix konserviert, viel mehr ist „nur möglich“. Das bedeutet mit Blick auf das hier zu Grunde gelegte Lernverständnis (2.1.), dass wesentlich häufiger ein „Oszillieren zwischen Struktur und Prozess“ in Gang gesetzt wird, wie das in anderen Formen der Organisation der Fall ist. Denn es ist ständig ein Abgleich zu machen, welche Struktur – zeitlich begrenzt – welcher Prozess benötigt, oder eben nicht.

Und das geht auch andersherum, denn um ein Netzwerk zu bleiben und nicht zur Organisation zu mutieren, muss ständig auch eine Prüfung auf hinderlichen Struktur- und Entscheidungsüberschuss eingeleitet werden. Das lässt die Hypothese zu, dass in Netzwerken *öfters gelernt* werden muss, wie in stärker strukturierten Organisationen. Wenn Lernen auch im Sinne des *Lernens zweiter und dritter Ordnung* reflektiert wird (2.3.5.), wie das in vielen professionellen Netzwerken der Fall ist, dann lässt dies die Folgerung zu, dass Lernen auch

---

<sup>267</sup> Im BeraterInnennetzwerk „SoVal“, auf das ich mich hier beziehe, sind dies neben Interventionsgruppen, Schreib- und Beratungswerkstätten insbesondere *jährliche Netzwerkwochen*, zu denen sich einmal im Jahr alle NetzwerkerInnen persönlich treffen und in denen das Netzwerkgeschehen reflexiv thematisiert wird.

nachhaltiger erfolgt. Lernende Netzwerke sind insofern „nachhaltig lernende Systeme“. Im Sinne des Lernens zweiter Ordnung werden Muster, Werte und Normen erschlossen und im Sinne des Lernens dritter Ordnung wird auch der Umgang mit Mustern, Werten und Normen reflektiert, so dass Verfahren etabliert und konserviert werden können, auf die im weiteren Netzwerkgeschehen zurückgegriffen werden kann. Dies macht einen Unterschied zu Organisationen, denn diese konservieren Strukturen. Netzwerke hingegen konservieren *Prozesse zur Veränderung*.

Zusammengefasst: Netzwerke sind vernetzte Systeme, die Oszillationsprozesse des Lernens auf den Ebenen der beteiligten Individuen, der sozialen Beziehungen im Netzwerk und an dessen „Grenzen“ sowie auf der organisationalen Ebene freisetzen, weil sie selbst permanent zwischen Vagheit und Bestimmtheit oszillieren. Sie fordern damit ständig Lernprozesse heraus, weil sie Differenz, Irritation und Zumutungen präsent halten, die individuell, interaktiv und organisational aufgearbeitet werden müssen. Dadurch entsteht notwendigerweise ein „doppelter Blick“ (Gütl 2003), der einerseits konsequentes Eintreten für eine bestimmte Situation im Blick hat und andererseits deren kritische Erforschung.

#### **3.5.4. Blinde Flecke?**

Angesichts der Mächtigkeit und Euphorie der alltäglichen und wissenschaftlichen Begriffsverwendung soll auch ein zuspitzender Blick auf mögliche blinde Flecke der Einredung vom Netzwerk gerichtet werden.

Gelegentlich erscheint es so, als werde das „Netzwerk“ als *inhaltsleere und zweckfreie Hülle* benutzt – „Vernetzung“ erscheint „generell“ wünschenswert zu sein. Das ist zumindest eine mutige, keinesfalls jedoch eine erwiesene Annahme. Wichtig erscheint, die *Voraussetzung, unter der Vernetzung „Sinn macht“*, nicht zu vergessen angesichts der ganzen Euphorie.

Ein weiteres: Wenn sich soziale Netzwerke ebenso dynamisch entwickeln wie das technische Netzwerk Internet, dem aufgrund seiner nahezu wuchernden Ausdehnung oft „Leben“ nachgesagt wird, dann dürfen wir immerhin darauf gespannt sein, wie wir mit den in Netzwerken offenbar typischerweise entstehenden *Selektionsproblemen* zurecht kommen. Mit der Entlastung durch Suchmaschinen wie im elektronischen Netz dürfen wir einstweilen kaum rechnen. Vielmehr wohl damit, selbst immer häufiger immer mehr neue

Entscheidungen treffen zu müssen. Damit verursachen auch Netzwerke „große Zwänge zu kleinen Freiheiten“ (Geißler/Orthey 1998).

Die viel gepriesenen, dann herbeigerufenen und schließlich gut organisiert in Gang gesetzten Netzwerke führen notwendigerweise dahin, wohin auch aktuelle „systemische“ Managementkonzepte führen: in die *Dilemmata fremdorganisierter Selbstorganisation*. Letztlich stellt sich Angesichts des (erhofften) Erfolgs von Netzwerkstrukturen doch die Frage: Was tun mit der überflüssigen Organisation, die uns gerufen hat? Wem da nicht schwant, was Organisationen so alles einfallen könnte, um die Netzwerke zu unterlaufen ...

Nicht zu vergessen ist auch, dass Netzwerke fest mit *Personen* gekoppelt sind. In diesem Text wurde weiter oben herausgearbeitet, dass Netzwerken unter anderem Selbststeuerung und Beziehungsarbeit braucht. Die ist aber ohne *persönliche Bereitschaft* und auch ohne entsprechende *Kompetenz* nicht zu denken. Auch Vertrauen und Intimität sind bislang resistent dagegen, sich organisieren zu lassen. Diese Aspekte werden kaum thematisiert, sind aber sehr wohl zentral für das Ingangkommen von Netzwerkdynamik und erst recht für Lernprozesse.

Bezüglich des Lernaspektes wird (nicht nur bezogen auf Netzwerke) zudem implizit oft vorausgesetzt, dass die Veränderungsprozesse, die in Gang gesetzt werden, *Veränderungsprozesse „zum Besseren“* sind. Lernen kann aber natürlich auch ungeahnte, vielleicht sogar *unerwünschte Verläufe* nehmen. Oft bleibt allerdings auch offen, was überhaupt gelernt werden kann und soll. Hauptsache vernetzt! Das jedenfalls können wir einstweilen lernen.

Zuallerletzt ist aber doch dem Refrain zuzustimmen, den Dirk Baecker (1999, S. 367) anstimmt, nämlich, dass es für „Netzwerkdesign keine Rezepte gibt, sondern nur der *Sinn für die Dynamik von Netzwerken* geschärft werden kann, um beobachten zu können, wo in Netzwerken eigene und fremde unternehmerische Chancen liegen“. Das gilt nicht nur für die unternehmerischen Chancen – es gilt auch für Lernchancen. Denn dieser „geschärfte Sinn“, der sich in bewusst offen gehaltenen Fragen in Netzwerken ausdrückt, stellt permanente Lernanlässe bereit.



### **3.6. BildungsmanagerInnen für lernende Systeme – ein Kompetenzentwicklungskonzept und seine Implikationen<sup>268</sup>**

#### **Struktur**

- 3.6.1. Bildungsmanagement heute - zwischen System und Umwelt: auf dem Weg zu „lernenden Systemen“
- 3.6.2. Bildungsmanagement: Begriffliche Annäherungsversuche
- 3.6.3. Die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen: Oszillieren in Differenzen
  - 1. Die Berufsrolle als „differenzorientierte Prozessstruktur“
  - 2. Rollenerwartungen an BildungsmanagerInnen
- 3.6.4. Qualifizierungsperspektive, Ziel des Lehrganges, Kompetenzfelder
  - 1. Professionalität ...
  - 2. Handlungskompetenz
- 3.6.5. Der Lehr-Lern-Prozess als „Kerngeschäft“ von Bildungsmanagement
  - 1. Lernen als Oszillieren
  - 2. Grundverständnis von Lernprozessen
  - 3. Grundlagen für ein erwachsenengerechtes Lernen
  - 4. Lernsupport
- 3.6.6. Ausgewählte Methoden, Arbeits- und Lernformen aus dem Lehrgang
- 3.6.7. Rollen- und Interventionsverständnis der „Lehrenden“
- 3.6.8. Epilog – Blick nach vorne: eine „Logistik der Übergänge“ für lernende Systeme

---

<sup>268</sup> Dieses Kapitel wurde auf der Basis folgender Textgrundlagen weiterentwickelt: Gütl/Orthey (2002), Gütl/Orthey (2003) und Gütl/Orthey (2005). In diesem Beitrag werden zudem Unterlagen des Lehrgangskonzeptes verwendet.

Ich habe – in größerem Umfang wie in anderen Textteilen – hier Wiederholungen (insbesondere zu den Kapiteln über „Lernen“, „von lernenden Organisationen“, über „Steuerung“ und „Seminare heute“) zugelassen, um die Nachvollziehbarkeit der Gesamtargumentation - ohne Verweisdickicht - zu unterstützen und den Text auch alleine stehend lesbar zu halten. Zudem sind die hier wiederholten Textteile in der Tat im Kontext der lehrgangsvorbereitenden und –begleitenden Verschriftlichung entstanden.

Angesichts der in diesem dritten Teil des Textes skizzierten theoretischen und pragmatischen Konturen zu einer Idee „lernender Systeme“ stellt sich auch die Frage des *Kompetenzaufbaus für das Management solch komplex angelegter Lernprozesse* (auf der Makro- und der Mesoebene der Organisation). An dieser Stelle schließt sich der folgende Text an, der sich auf ein *Kompetenzentwicklungskonzept für BildungsmanagerInnen* bezieht. „Empirische“ Grundlage dieses Textes ist der „Universitätslehrgang Bildungsmanagement“, ein *Kooperationsprojekt* der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck, der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung Deutsche Kultur - Amt für Weiterbildung und des Landes Tirol vertreten durch das Tiroler Bildungsinstitut Grillhof. Der 4-semesterige Lehrgang (2001 – 2003) zielte ab auf die *Qualifizierung und Professionalisierung von BildungsmanagerInnen*.<sup>269</sup>

Der Lehrgang wird im folgenden Beitrag, ausgehend von dem zugrundegelegten Verständnis von Bildungsmanagement, dargestellt und reflektiert. Eine Grundidee für den Lehrgang ist es, das Lehrgangsgeschehen selbst als ein „lernendes System“ zu verstehen. Im Rahmen des Lehrganges wurde die Figur „Lernen als Oszillieren“ (2.3.) weitergedacht und –entwickelt.

Darüber hinaus werden weitere *für das Konzept „lernender Systeme“ relevante Aspekte des Bildungsmanagements* skizziert.

In diesem Text wird insofern einerseits das Kompetenzentwicklungskonzept des „lernenden Lernsystems“ Universitätslehrgang Bildungsmanagement vorgestellt und reflektiert und andererseits werden Implikationen daraus für ein Bildungsmanagement für „lernende Systeme“ abgeleitet. Mit diesen gegenseitigen Bezügen wurde auch im Lehrgang gearbeitet, um die Kompetenzentwicklung unmittelbar an die jeweils relevanten Umwelten anschlussfähig zu halten.

### **3.6.1. Bildungsmanagement heute - zwischen System und Umwelt: auf dem Weg zu „lernenden Systemen“**

„BildungsmanagerIn ist ein Beruf mit Zukunft. Bei der Einführung von arbeitsplatznahen Lernsystemen sind sie als Strategie-, Konzept- und Fachverantwortliche, als Einkäufer für externe Supervisionsfachleute und als Botschafter einer neuen Lernkultur gefragt.“ So formulierte es Bernd Schmid (1993, S. 23) vor etwa 10 Jahren als optimistische und immer noch wohlklingende Perspektive in der Zeitschrift Organisationsentwicklung. Heute hat sich

---

<sup>269</sup> Der Lehrgang wurde mit *Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds* gefördert. Ich habe als Wissenschaftlicher Leiter im Leitungsgremium des Lehrgangs gearbeitet, zuvor das Konzept mitentwickelt und war operativ in der Leitung des Einführungs- und Abschlussseminars nebst Prüfungen sowie den begleitenden Prozessbegleitungen aktiv.

diesbezüglich aus seiner Sicht „nicht fürchterlich viel erledigt, so dass das meiste weiterhin zurecht auf der To expect-Liste und auf der To do-Liste verbleiben kann. Dadurch wird auch deutlich, wie langsam sich das Rad nachhaltiger Entwicklung dreht“ (Schmid 2004).

Dass dies Rad sich recht langsam dreht, kann u.a. auf die *eigendynamischen Mechanismen derjenigen Systeme* zurückgeführt werden, für die eine neue Lernkultur (Siebert 2001b) gefragt ist: dies sind die *Organisationen*. Wenn für die lernenden Individuen in den vergangenen Jahren eine Veränderung der Lernkultur im Sinne eines „lebendigen Lernens“ (Arnold 1996a) attestiert werden konnte, so ist die Euphorie um die seit Anfang der 80-er Jahre vehement ausgerufenen „lernenden Organisationen“ (2.3.) der Ernüchterung gewichen. Die ausgesandten Forscher kehren zurück aus den organisationalen (Lern-) Tiefen und rapportieren zumeist einhellig, dass *Organisationen nicht lernfähig seien*. Von diesem Trend großer Teile des pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und organisationstheoretischen Forschungsbereiches, der sich ständig in seiner Ausgangsdiagnose der Nicht-Lernfähigkeit von Organisationen validiert, unterscheidet sich Dirk Baecker, der dafür plädiert, „vom Paradigma der lernenden auf das *Paradigma der kompetenten Organisation*“ umzustellen. Eine solch kompetente Organisation kann etwas, „worauf sie auch angesichts der überzeugendsten Versuche, sie lernfähig zu machen, nicht verzichten will“. Sie *weigert sich zu verlernen, was sie bereits kann*“ (Baecker 2003, S. 179). Eine „kompetente“ Organisation weiß etwas, das diejenigen, die sie zum Lernen bringen wollen, nicht wissen. Baecker macht dies zum Ausgangspunkt und kann insofern zur Folgerung gelangen, dass es – wenn überhaupt – möglich sein sollte, „eine Organisation lernfähig zu machen, so nur auf der Ebene dieses Wissens und nicht gegen es“ (ebd., S. 179/180).

Insofern wäre eine lernfähige - wie Baecker sagt: eine „kompetente“ - Organisation daran zu erkennen, inwiefern es ihr gelänge, unter Reflexion auf ihre erfolgreichen Regeln und Routinen, solche *Routinen zu etablieren, die es ermöglichen, im Bedarfsfall existierende Routinen aufheben* zu können. Eine solche Organisation hätte Routinen der Abweichungsverstärkung eingerichtet, „die sich auf bestimmte kausale Abläufe zwischen Umweltereignissen auf der einen Seite und Veränderung der eigenen Verhaltensweisen auf der anderen Seite beziehen“. Das impliziert, dass in einer solchen Organisation *nicht zufällig und vor allem nicht unorganisiert gelernt wird*. Eine solche Organisation bestimmt ihr Lernen vorab genau „im Hinblick auf Zeitpunkte, Beteiligte und sachliche Anlässe“. In einer „kompetenten Organisation“ – so Dirk Baecker – wird in der Tat die *eigene Lernfähigkeit organisiert*. Sie plant die Selektionen und Restabilisierungsmaßnahmen, „mit denen sie auf

---

eventuelle Variationen, die im System oder in der Umwelt auftreten, reagiert“. Auf der Basis des Vertrauens in die eigene selektive Indifferenz gegenüber ihrer Umwelt richtet eine solche kompetente Organisation *kausale Verknüpfungen zwischen sich und ihrer Umwelt* ein. „Lernen bedeutet dann, dort lernen zu können, wo man nicht lernen muss. Jede Darstellung des Lernens als Notwendigkeit muss mitberücksichtigen, dass Lernen ohne die Kontingenzen des Lernens nicht vorstellbar ist.“ (Baecker 2003, S. 187)

Insofern würden wir eine solche „kompetente Organisation“ daran erkennen, dass sie ein *Bildungsmanagement ausdifferenziert* hätte, das sich auf der Mesoebene strukturell abgesichert und professionell um die *Organisation der Lernprozesse zwischen System und Umwelt* kümmert. Dies gilt sowohl für Unternehmen, die das bezogen auf „sich selbst“ arrangiert hätten, wie auch für Bildungsorganisationen, die dies ebenfalls bezogen auf sich selbst, insbesondere aber bezogen auf ihre „Kunden-Systeme“ – Personen, Gruppen, Organisationen - ansteuern. Dirk Pieler (2003), Bildungsmanager beim „Learning Campus“ der Siemens AG, benennt Bildungsmanagement denn auch als eine der *Basiskompetenzen für Lernende Organisationen* (neben Wissensmanagement, Change Management und Culture Management).

Wenn „Organisation“ eine auf *Entscheidungen abstellende, besondere Form von Kommunikation* in sozialen Systemen meint, dann können wir Bildungsmanagement als eine *organisational ausdifferenzierte Managementleistung* verstehen, die *Entscheidungen bezogen auf die besondere Kommunikationsform „Bildung“* im Blick hat.

Diese Entscheidungen arrangiert das Bildungsmanagement bezogen auf:

- die *Innenkonstitution des Systems* im Hinblick auf die Optimierung der Anpassungs- und Reproduktionsfähigkeit,
- die *Rezeption seiner Umwelt* im Hinblick auf notwendige Adaptionserfordernisse,
- die *Schärfung der Grenze zwischen System und Umwelt* im Hinblick auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung von unverwechselbarer Identität.

Angesteuert werden dabei Lernprozesse von Personen, sozialen Kommunikationssystemen und der Organisationsdimension.

Ich spreche in diesem Text von „*lernenden Systemen*“. Dies macht eine Differenz zum Organisationsbegriff und erlaubt es, verschiedene Systemarten in ihren Verschränkungen, insbesondere auch die der personalen Systeme und ihre Lernprozesse in diese Überlegungen zu integrieren. Zugleich wird dabei ein mittlerweile nahezu etablierter Paradigmenwechsel in der Selbstbeobachtung von Organisationen semantisch bezeichnet: sie beobachten sich selbst

immer häufiger mit der *Unterscheidung System/Umwelt* und lösen dabei das ein, was Peter Senge, einer der geistigen Väter der „Lernenden Organisation“, vor Jahren noch als „fünfte Disziplin“ benannt und gefordert hatte: „Die Disziplin des Systemdenkens zielt darauf, dass man „Ganzheiten“ erkennt. Diese Disziplin schafft die Voraussetzungen, damit wir Wechselbeziehungen statt unbeweglicher Dinge wahrnehmen und Veränderungsmuster statt statischer „Schnappschüsse“.“ (Senge 1996, S. 88) Lernende Systeme zeichnen sich durch ein solches „Systemdenken“ aus und sie haben – via Bildungsmanagement – Mechanismen etabliert, sich *organisiert mit Lernanlässen und Lernschleifen auszustatten*, um sich in ihrer *systemischen Ganzheit* und in ihren *Veränderungsprozessen* wahrnehmen und besser steuern zu können.

Lernen ist eine Form, die *Reflexion* ins System einblendet. Reflexion bedeutet, zu sich selbst in Distanz gehen zu können, sich beim Beobachten zu beobachten und dadurch das Wissen über Systemdynamiken und deren Muster zu erweitern, bzw. diese auch zu verändern. Lernen ist insofern modernisierungsrelevant, als dass es der Faktizität, die sich das System „selbst“ zuschreibt, *Reflexivität* – verstanden als reflexive, auf sich selbst angewandte Reflexion - entgegengesetzt, die dann wiederum für die Generierung neuer Faktizitäten nutzbar gemacht werden kann (Orthey 1999). Die zentrale Leistung des Lernens für „das System“ ist insofern die der (lernenden) *Rückkoppelung mit sich selbst* (und dem eigenen Lernen) zur Optimierung der Entwicklungsoptionen seiner selbst. Das beinhaltet die Fähigkeit der Selbst-Beobachtung und Selbst-Diagnose, der selbstbezüglichen Reflexion und auch der Interventionsplanung auf Systemveränderungen hin.

Bildungsmanagement stellt eine *funktional relevante Leistung für „lernende Systeme“* dar, indem es solche (Lern-) Strukturen und Prozesse verfügbar hält, die Reflexion und Rückkoppelung ermöglichen. Diese Leistung ist unter Krisenbedingungen, wie sie gegenwärtig allenthalben diagnostiziert und wohl auch herbeigeredet werden, eine besonders wichtige, aber auch eine besonders schwierige. *Wichtig* insofern, als dass sowohl Unternehmen wie auch Bildungsorganisationen angesichts von Wahrnehmungen starken Umweltdrucks darauf angewiesen sind, Mechanismen der Selbstdiagnose, Selbststabilisierung und Selbstoptimierung präsent zu halten. Besonders *schwierig* deshalb, weil krisenbedrohte Strukturen sich auf alte Sicherheiten besinnen und regressiv veraltete „Bestandserhaltungsroutinen“ (z.B. Sparen) aktivieren und sich insofern verstärkt gegen das wehren, was sie zuallererst funktional sinnvoll als „lernendes System“ brauchen würden.

Bildungsmanagement steht insofern nach wie vor ganz oben auf der To Do-Liste von Systemen, die sich über Lernen definieren und verändern wollen, aber es steht auch ganz oben

auf der Liste dessen, was erwartbarerweise immer auch die AbwehrROUTINEN der Organisation (und auch von Personen) – *als Widerstand* - aktiviert. Das ist „Realität“, denn „Realität“ zeigt sich zuallererst an irgendeinem *Widerstand*, an einer Abweichung, die stört.

Bildungsmanagement ist indes die zentrale Leistung „lernender Systeme“, mittels derer angemessen auf System-Umwelt-Dynamiken reagieren werden kann. Das liegt am Medium der Kommunikation, woraufhin Bildungsmanagement-Entscheidungen zentriert sind: es liegt an „Bildung“ und dessen Formgebung: dem *Lernen*. Denn Lernen stellt personalen, kommunikationsbezogenen und organisationalen Systemen ein nicht-triviales und ein reflexiv ausgelegtes Veränderungsmodell zur Verfügung. Dessen Charme ist es eben, dass das, was durch Lernen selbst an Irritation, an Störung, an Widerstand in Gang gesetzt wird, wieder Teil des Lernprozesses werden kann und reflexiv ins System-Umweltgeschehen eingeführt werden kann.

Dazu Zugänge zu arrangieren – das ist die funktionale Leistung des Bildungsmanagements.

Aber was ist eigentlich Bildungsmanagement?

### **3.6.2. Bildungsmanagement: Begriffliche Annäherungsversuche**

Nach der ersten „Außensicht“ auf funktionale Leistungen des heutigen Bildungsmanagements zwischen System und Umwelt, werfe ich in der Folge einen *Blick nach innen*, will sagen: auf den *Begriff des Bildungsmanagements*.

Bildung + Management (1.4.) ist nicht gleich Bildungsmanagement. „Bildungsmanagement“ ist eine differenzorientierte sprachliche Konstruktion. Die Differenz beim „Bildungsmanagement“ ist in *zwei unterschiedlichen Funktionsbezügen* begründet, die sich in zwei unterschiedlichen Codierungen ausdrückt. Einerseits geht es um *Bildung als gesellschaftlich selektiv wirkende Form der Kommunikation* und die Codierung *Wissen/Nichtwissen* (Orthey 1999, S. 146f). Dieser pädagogische Code ist andererseits im „Bildungsmanagement“ über die Koppelung mit dem „Management“ mit einem *ökonomisch zentrierten Begriff* verbunden. Ökonomie basiert auf der Codierung „*Zahlung/Nichtzahlung*“. Dadurch ist der Begriff des Bildungsmanagements im *Überschneidungsbereich pädagogischer und ökonomischer Rationalitäten* angesiedelt. Damit ist auch in der Sprachkonstruktion das *Spannungsfeld* markiert, in dem sich Konzeptionen und Tätigkeiten des Bildungsmanagements notwendigerweise bewegen. Das Pädagogische wird mit dem Ökonomischen konfrontiert und umgekehrt.

Ein derart differenzorientiertes Begriffsverständnis impliziert *permanente gegenseitige Zumutungen und auch Konflikte*. Diese kennzeichnen in hohem Maße die Arbeitsrealitäten

von BildungsmanagerInnen. So wird beispielsweise der pädagogische Sinn der zeitlichen Struktur von Lernprozessen unter Beobachtung der ökonomischen Sinnhaftigkeit gestellt. Das heißt, dass gefragt wird, ob diese Zeitstruktur nachgefragt und letztlich „gekauft“ werden wird oder ob sie „Kosten“ verursacht, die das Produkt letztlich am Markt werden scheitern lassen. Bildungsmanagement ist insofern ein Begriff, der für die *Einführung einer zusätzlichen Beobachtungsebene und –qualität* steht. Bildungsfragen werden nicht mehr nur auf ihren Bildungswert hin beobachtet, sondern auch auf ihre ökonomische Sinnhaftigkeit und darauf, ob sie sich zum Gegenstand für Managementaktivitäten eignen. Das Management von Bildung ist daher die Steigerung der Paradoxie des Managements. Dies besteht darin, dass die Ebenendifferenzierung, die die Organisation in der Hierarchie eingerichtet hat, Management braucht, um sie zu unterscheiden, damit es sie dann wieder auseinanderhalten kann. Das alleine multipliziert den Bedarf an Management durch die zwangsläufige Zunahme von Koordinierungsschnittstellen und dem, wodurch diese koordiniert werden müssen (vgl. Baecker in Baecker/Kluge 2003, S. 41).

Bildungsmanagement betreibt die Steigerung dieser Paradoxie insofern, als dass es dafür sorgt, dass zudem das Management noch mit der Koordinierung unterschiedlicher inhaltlicher Ebenen befasst werden muss. BildungsmanagerInnen müssen also auch die Ebenendifferenz von Bildung und Management einrichten, koordinieren und diese Koordination dann wieder so arrangieren, dass die Ebenen (noch oder wieder) unterschieden werden können.<sup>270</sup> Sie brauchen dies nicht nur bezogen auf die Funktion des Bildungsmanagements für ein „lernendes System“, sondern sie brauchen es auch, um ihren spezifischen Status und seine Legitimität aufrechtzuerhalten. Es muss klar bleiben oder werden, dass es zur Bewältigung dieser Ebenendifferenz (die sie selbst eingerichtet haben) BildungsmanagerInnen braucht.

„Bildungsmanagement“ stellt als begriffliche Verdichtung dieser Differenz zwischen Bildung und Ökonomie die Erwartung auf Dauer, dass in ihr *vermittelt werden kann*. Und diese Vermittlungsarbeit ist *professionell bei BildungsmanagerInnen aufgehoben*, indem sie diesen als Professionalität zugeschrieben wird. Das Vermittlungsergebnis ist dabei offen. Es entsteht aus dem *Oszillieren (des Bildungsmanagements) zwischen beiden Funktionsbezügen bzw. beiden Beobachtungsebenen*. Das heißt, es geht um „Bildung“ – also beispielsweise um eine bestimmte Seminarveranstaltung – und um „Management“ – also um deren Vermarktung –

---

<sup>270</sup> Dies betrifft übrigens all' jene Bereiche, die heute durch die Kombination mit dem nachgestellten Managementbegriff aufgewertet werden und deren Logik einer anderen Codierung folgt wie derjenigen des Managements.

gleichzeitig ... inklusive aller in der Differenz bzw. durch sie wirksam werdenden Widersprüchlichkeiten.

Damit ist auch angedeutet, dass diese Differenz eine *Vereinfachung für eine vielfältige Gemengelage unterschiedlicher Widersprüchlichkeiten* darstellt, von denen Stephan Laske (1997) einige benennt:

- „Anspruch auf Autonomie, Freiheit und Selbstbestimmtheit von Lernprozessen versus formale und tradierte Vorstellungen von kanonisierten Fachinhalten,
- tauschwertorientierte Aus- und Weiterbildung (Bildungsabschlüsse als Berufsführerscheine oder -eintrittskarten) versus gebrauchswertorientierte Gestaltung von Lernprozessen (Bildung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung),
- Förderung kritischen und reflektierten Denkens versus Pflege von kulturellen Traditionen,
- Prozess- versus Ergebnisorientierung,
- Standardisierung versus Differenzierung,
- zunehmende Stofffülle und Zeitknappheit versus steigende Qualitäts- und Effizienzforderungen,
- freier Zugang versus Forderung nach Spitzenleistungen,
- Beachtung des Subsidiaritätsprinzips (Dezentralisierung von Entscheidungen und Schaffung multipler Entscheidungsarenen) versus Programmkoordination usw.“

Dies zeigt an, dass Bildungsmanagement als „Management von Widersprüchen“ (ebd.) formuliert und gedacht werden muss.

Die zentrale Referenz für die Vermittlungsarbeit innerhalb dieser Widersprüchlichkeiten, die BildungsmanagerInnen im Überschneidungsbereich pädagogischer und ökonomischer Rationalität zu leisten haben, ist für mich dabei *der zu ermöglichende Lehr-/Lernprozess*, auf den hin alle Tätigkeiten des Bildungsmanagements letztlich zentriert sind.

Unter „Bildungsmanagement“ wird vor diesem Hintergrund die professionelle *Steuerung aller Rahmenbedingungen und personalen, kommunikationsbezogenen und organisationalen Voraussetzungen* verstanden, damit Lernprozesse im eingangs entwickelten Sinne in einem „lernenden System“ ermöglicht werden.

Kompetentes und professionelles Handeln als *BildungsmanagerIn* beinhaltet damit die *Gestaltung, die Steuerung und das Entwickeln sozialer (Sub-) Systeme*, die auf *Bildung* hin fokussiert sind. Da soziale Systeme *selbstorganisierende Systeme* sind, kann Bildungsmanagement nur bedeuten, die für das jeweils angestrebte Ziel adäquaten

Voraussetzungen für die *Selbst-Gestaltung, die Selbst-Steuerung und die Selbst-Entwicklung zu schaffen*.<sup>271</sup>

Dies umfasst sehr unterschiedliche Tätigkeiten und Interventionen, die letztlich *gelingende Lernprozesse wahrscheinlicher machen* sollen.

Als Beispiele dafür, wie diese unterschiedlichen Tätigkeiten und Interventionen systematisiert werden können, biete ich hier *drei Konkretisierungen* an.

1. Mit Harald Geißler (1994) können die via Bildungsmanagement angesteuerten Lernprozesse durch *unterschiedliche Aktivitäten des Bildungsmanagements* unterstützt werden:

- „die *Erschließung* bestimmter Adressaten für ein bestimmtes Lernen,
- die indirekte *Gestaltung* ihres Lernens durch die direkte Gestaltung ihres lernermöglichenden Kontextes,
- und die *Evaluation*, d.h. Analyse und Bewertung des faktisch – spontan und/oder geplant – sich vollziehenden Lernens“ (ebd. 1994, S. 14).

2. Franz Decker (1995) gliedert sein Buch – und damit das „Bildungsmanagement“ - in *drei relevante Bereiche*, die für die Ermöglichung gelingender Lernprozesse zentral sind:

- *Pädagogisches Management* mit dem Fokus des pädagogisch-didaktisches Gestaltens unter den Bedingungen umbruchartiger Veränderungen der Bildungsarbeit und des Wandels im Bildungsverständnis und in der Lehr-Lern-Kultur
- *Dispositives Management* als planerisches, organisatorisches, geschäftsführendes Gestalten und Steuern von Bildungseinrichtungen und -maßnahmen
- *Führungs- und Leitungsmanagement* als pädagogisches Führen und Leiten, die Gestaltung sozialer Beziehungen sowie der Personal- und Organisationsentwicklung.

An anderer Stelle versteht Decker (2000, S. 16) in der Neuauflage des Buches Bildungsmanagement als das „Steuern und Gestalten von persönlichen, betrieblichen, von sozialen, kulturellen und organisatorischen Entwicklungs-, Qualifizierungs- und Lernprozessen. (...) Bildungsmanagement bezieht sich also auf die drei Dimensionen:

1. Pädagogische Inhaltsgestaltung und Steuerung
2. Personenbezogene und soziale Entwicklung und Qualifizierung

---

<sup>271</sup> Vgl. hierzu einerseits die begrifflichen Grundlagen (3.1.1.) als auch das Steuerungsverständnis (3.1.2.).

3. Planungs-, Organisations- und Prozessgestaltung, Steuerung, Kommunikation und Information.“

3. Ich selbst habe gemeinsam mit meinen KollegInnen der Lehrgangsleitung im Lehrgangskonzept für einen 2-jährigen „Universitätslehrgang Bildungsmanagement“ (Gütl/Orthey 2002) in Nord- und Südtirol folgende *drei Themenbereiche* definiert, die zur Kompetenzentwicklung von BildungsmanagerInnen im Hinblick auf die Rahmensteuerung für gelingende Lernprozesse relevant erscheinen:

1. *Betriebswirtschaftlich/organisatorische Leitung von Bildungsorganisationen* und/oder Bildungsprojekten (Leitung der Organisation).
2. *Führung in unterschiedlichen Kontexten*. In diesem Sinne wird Führungskompetenz auch als Fähigkeit verstanden, Entwicklungsperspektiven für MitarbeiterInnen (Personalentwicklung) und die Organisation (Rahmensteuerung) zu ermöglichen (Identität als BildungsmanagerIn).
3. *Gestaltung und Beurteilung von Bildungsprozessen und –programmen*. Dies beinhaltet auch das Erkennen und Antizipieren von Trends am Bildungsmarkt (Dienstleistung am Kunden).

Die Strukturen, die daraus – als Leistungen des Bildungsmanagements - *innerhalb der Bildungsinstitutionen bzw. der Betriebe* entstehen, sind dabei heutzutage höchst *unterschiedlich*. Bäumler (1997, S. 1) geht insofern (bezogen auf betriebliche Bildungsstrukturen) davon aus, dass „keine zwei Unternehmen ihre Weiterbildung auf die gleiche Weise strukturieren bzw. organisieren; die Struktur variiert vielmehr von Unternehmen zu Unternehmen, sie ist Resultat und wiederum Voraussetzung einer spezifischen Art und Weise des Weiterbildungsmanagements“.

Zudem verstärkt sich diese *organisationale und institutionelle Spezifität* auch auf der Programmebene, bei - wie Götz (1997) für das betriebliche Feld beschreibt - „steigender Quantität“: „Parallel hierzu wirkt sich der Trend zu „maßgeschneiderten“ Bildungsprogrammen bzw. die wechselnde Zahl speziell zu konzipierender Einzelveranstaltungen erschwerend auf eine angemessene Bewältigung des Auftragsvolumens in administrativer als auch in referentenbezogener Hinsicht aus.“ (ebd., S. 90)

Das bedeutet, dass es das Bildungsmanagement im oben definierten Sinne nur in *nicht standardisierbarer Form* in höchst unterschiedlichen institutionellen Strukturen und zur Ermöglichung von sehr unterschiedlichen, immer häufiger maßgeschneiderten

Bildungsveranstaltungen gibt. Damit kommt dem konkreten systemischen Kontext (u.a. des Marktes, der Organisation usw.) eine zentrale Bedeutung für das Bildungsmanagement zu.

Zusammengefasst: Bildungsmanagement kann als ein *Ermöglichungsmanagement* für Lehr-/Lernprozesse personaler und sozialer Systeme und deren soziales, institutionelles und organisatorisches Umfeld verstanden werden, das auf die Selbstorganisationsdynamiken der intervenierten Systeme reflektiert. Es bezeichnet einen *komplexen Prozess unterschiedlicher Tätigkeiten und Interventionen im Spannungsfeld pädagogischer und ökonomischer Codierungen*, das *funktional auf die Ermöglichung von Lernen* ausgerichtet ist.

Im hier vorgestellten Konzept wird in der Form des Kompetenzaufbaus – also im Lehrgangdesign und in der Steuerung des Lehrgangsgeschehens – die *Komplexität des systemischen Kontextes von BildungsmanagerInnen* (quasi als relevante Umwelt des Lehrganges) nachvollzogen und abgebildet. Zudem wird das Lehrgangsgeschehen als „lernendes System“ angelegt, indem konzeptionell abgesichert Lernchancen auf den Ebenen Person, soziales Kommunikationssystem und Organisation angelegt werden.

### 3.6.3. Die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen: Oszillieren in Differenzen

#### **BildungsmanagerIn - ein „unmöglicher Beruf“!?**

Wie andere Manager-KollegInnen auch, sind BildungsmanagerInnen heute keine Helden mehr. Sie sind eher postheroische Manager. Sie üben ihre Entscheidungsmacht als ManagerInnen mit Mitteln des Nicht-Beherrschbaren aus. Ihre Leitungsarbeit wird insbesondere durch die gelegentlich paradoxe Anforderung bezeichnet, Selbstorganisation zu organisieren und Rahmenbedingungen und Ressourcen so zu steuern, dass Selbststeuerungsprozesse freigesetzt werden. Deren Eigenlogiken korrespondieren nicht notwendigerweise mit den eigenen Logiken. Das macht postheroisches Bildungsmanagement insofern zu einem „unmöglichen Beruf“, als dass BildungsmanagerInnen sich des ungenügenden Erfolgs ihres Handelns von vorneherein sicher sein können. Dramatisch wird diese „Unmöglichkeit“ allerdings dadurch, dass Bildungsmanagement erstmals die von Sigmund Freud einst identifizierten drei „unmöglichen Berufe“ integriert: Das Analysieren, das Erziehen und das Regieren ....<sup>272</sup>

<sup>272</sup> Eine von mehreren Thesen, die ich für den Beitrag „Orientierungen und Werte von BildungsmanagerInnen: Thesen und Positionen zu einem „unmöglichen Beruf““ (Gütl/Geißler, Kh. A./Jenewein/Laske/Orthey/Peer 2005) im Hinblick auf die Erwiderungen von BildungsexpertInnen und BildungsmanagerInnen geschrieben habe. Der Beitrag erscheint im Buch „Bildungsmanagement: Differenzen bilden zwischen System und Umwelt“ (Gütl/Laske/Orthey 2005), das 2005 erscheinen wird.

### 1. Die Berufsrolle als „differenzorientierte Prozessstruktur“

BildungsmanagerInnen haben es in ihrem von Widersprüchlichkeiten gekennzeichneten Tätigkeitsspektrum permanent mit Problemlagen der *Multiinklusion* (vgl. Orthey 1999, CD-ROM, Gleichzeitigkeit in der Ungleichzeitigkeit.doc) zu tun. Sie sind in ihrer professionellen Praxis eingeschlossen in *unterschiedliche Funktionssysteme* (pädagogische, ökonomische, rechtliche usw.) und damit auch „angeschlossen“ an deren unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Ansprüche, Erwartungen und Zuschreibungen. Unter diesen Bedingungen geht es für sie um die Synchronisation gleichzeitiger Operationen sich gegenseitig beobachtender Systeme, „die sich in der Sachdimension radikal voneinander unterscheiden“ (Nassehi 1993, S. 332). Die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen wird damit zum *differenzorientiert angelegten Konstrukt*, das aus ganz unterschiedlichen Funktionssystemen – in Form von Rollenerwartungen - bedient wird. BildungsmanagerInnen müssen diese *sachlich sehr unterschiedlich motivierten Rollenerwartungen synchronisieren* – und ihre eigenen selbstbezüglich generierten noch dazu.

Wie oben bereits entwickelt wurde, entsteht daraus auch ein Antrieb für mehr (Bildungs-) Management, weil BildungsmanagerInnen durch Koordinierungsleistungen unterschiedlicher Sachebenen (Bildung und Ökonomie) zugleich neuen Unterscheidungsbedarf erzeugen, der auf sie selbst als neue Koordinierungsanforderung zurückfällt. Dadurch werden immer wieder *Anschlussnotwendigkeit für Bildungsmanagementkommunikationen* erzeugt. Die Auswirkungen auf die Person der BildungsmanagerInnen dürften indes belastend sein, weil sie ständig mit Widersprüchen umgehen müssen (die sie noch dazu selbst aufrecht erhalten müssen). Der professionelle Ausschnitt der Person wird in der beruflichen Rolle sichtbar. Diese ist durch widersprüchliche Anforderungen und Ansprüche gekennzeichnet. Die Rollenidentität von BildungsmanagerInnen wird durch ein *permanentes Synchronisationsproblem von psychischen und sozialen Anforderungen* geprägt. Dies Synchronisationsdilemma kann über Verzeitlichung gelöst werden. Das bedeutet Prozess. Die Generierung der Berufsrolle ist für BildungsmanagerInnen angesichts dieser Voraussetzungen *ein berufsbegleitender Prozess*. Dieser Prozess braucht jedoch *Strukturen* zur Orientierung. Dies können *Normen, Werte, (pädagogische) Grundorientierungen*, aber auch insbesondere *Reflexionsstrukturen* (z.B. Supervision oder Beratung) sein.

Zugleich ist dieser Prozess ein individueller und die Strukturen sind es, abgesehen von einigen verallgemeinerbaren Orientierungen (z.B. über Rollenerwartungen, Begriffe oder

---

Felder der erforderlichen Kompetenzen), auch. Das heißt, dass es *individuell spezifische Formen der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der Berufsrolle als originäres Merkmal dieser Berufsrolle* und quasi als *Professionalitätskriterium* gibt. Diese Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und den sie determinierenden Widersprüchlichkeiten zur Klärung der eigenen individuellen Berufsrolle hat Prozesscharakter, sie enthält damit Verungleichzeitigungsaspekte (der Ordnung im zeitlichen Nacheinander), sie hat aber auch zu vergleichzeitigende Strukturbestandteile. Dies verdichte ich hier im Begriff der „differenzorientierten Prozessstruktur“. Sie bezeichnet eine individuelle, aber keinesfalls beliebige Form (Struktur!) der Gestaltung eines *permanenten Prozesses der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle*.

## 2. Rollenerwartungen an BildungsmanagerInnen

Angesichts der Zumutungen aus der Differenz von pädagogischer und ökonomischer Rationalität, ist es für BildungsmanagerInnen umso wichtiger, permanent eigene Rollenerwartungen und eigene Rollenprofilbildung zu reflektieren, um sich in diesem Feld immer wieder professionell verorten zu können und ihre eigene individuelle Positionierung klar markieren zu können. Und: um mit diesen Zumutungen ihrer beruflichen Tätigkeit als Personen selbst zurecht kommen zu können.

Dabei kann und will ich BildungsmanagerInnen nicht die Unannehmlichkeiten einer Berufsrolle als „differenzorientierter Prozessstruktur“ ersparen. Ich kann und will ihnen auch nicht deren Chancen und Selbstverwirklichungsräume verstellen. Was ich kann, ist, das Feld zu markieren, auf dem sich heutzutage diese Berufsrolle häufig bewegt. Ich tue dies unter Reflexion auf die unterschiedlichen funktionalen Bezüge der Tätigkeiten von BildungsmanagerInnen anhand folgender einfachen Frage, mit der ich zu Beginn des 1. Universitätslehrganges Bildungsmanagement mit einiger Heftigkeit von den TeilnehmerInnen konfrontiert wurde: *Welche Kompetenzen und Fähigkeiten brauchen BildungsmanagerInnen?*

Folgende Antworten ergeben sich sowohl mit Blick auf diesbezügliche Forschungen (vgl. z.B. v. Bruch/Petersen 1994, S. 348f) als auch mit Blick auf die beobachtbare Praxis von BildungsmanagerInnen.

- BildungsmanagerInnen brauchen Diagnose- und Analysekompetenzen hinsichtlich der gesellschaftlichen Lernsituation, hinsichtlich der institutionellen Bedarfe und hinsichtlich der individuellen Lernbedürfnisse.

- 
- BildungsmanagerInnen brauchen Branchenkenntnisse und sie benötigen institutionelle Kenntnisse.
  - BildungsmanagerInnen müssen eigene und fremde Analyse- und Diagnoseergebnisse in Bildungskonzeptionen und -programme übersetzen können.
  - BildungsmanagerInnen müssen Konzeptionen und Programme entwickeln, durchsetzen und vermarkten können.
  - BildungsmanagerInnen brauchen Konzeptentwicklungskompetenzen für Bildungskonzepte (z.B. einer Institution), für Bildungsprogramme und für Einzelmaßnahmen.
  - BildungsmanagerInnen müssen die Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement bezüglich der Programme, Konzeptionen, der einzelnen Bildungs- und Beratungsangebote und bezüglich des pädagogischen Personals organisieren und ggf. durchführen können.
  - BildungsmanagerInnen müssen pädagogisches Personals akquirieren können, Kontrakte abschließen und ggf. als Führungskräfte Personalverantwortung übernehmen können.
  - BildungsmanagerInnen benötigen sozial-kommunikative Kompetenzen zur Gestaltung der vielfältigen Interaktionssituationen ihrer Tätigkeitsbereiche.
  - BildungsmanagerInnen brauchen Beratungskompetenzen und haben oft interne Beratungsfunktionen auszuüben.
  - BildungsmanagerInnen brauchen methodische Kompetenzen für die Prozessgestaltung in der Institution, in Projekten und auch im Lehr-/Lernprozess selbst.
  - BildungsmanagerInnen müssen kompetent Programme, Konzepte und Einzelmaßnahmen evaluieren können.
  - BildungsmanagerInnen benötigen pädagogische Planungs-, Gestaltungs- und Steuerungskompetenzen.
  - BildungsmanagerInnen brauchen Fähigkeiten eines „Managers“, d.h. sie benötigen unternehmerische Fähigkeiten und Führungskompetenzen.
  - BildungsmanagerInnen brauchen Kompetenzen hinsichtlich der Steuerung und Durchführung von Finanz- und Budgetplanung und -kontrolle, ggf. auch hinsichtlich der Gewinn- und Kostenrechnung.
  - BildungsmanagerInnen benötigen die Fähigkeit, interdisziplinär und perspektivenreich zu denken und zu handeln.
  - BildungsmanagerInnen benötigen selbstbezogene Kompetenzen zur Reflexion und Ausgestaltung der eigenen Berufsrolle.

Diese Kompetenzanforderungen bilden die Folie für die Rollenklärung. Angesichts dieser Sammlung sind allerdings auch die Erwartungsüberfrachtungen an die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen leicht vorstellbar.

<p><b>BildungsmanagerInnen – irrationale Rollenerwartungen nicht nur für BildungsmanagerInnen</b></p> <p>„Ich muss auf alles vorbereitet sein.“</p> <p>„Ich muss immer – obwohl es viele Differenzen gibt - Harmonie herstellen!“</p> <p>„Alle müssen mich mögen und ich muss alle mögen.“</p> <p>„Alle müssen das wollen, was ich möchte.“</p> <p>„Ich muss gewinnorientiert handeln und gleichzeitig den Nutzen für jeden Einzelnen optimieren.“</p> <p>„Ich muss Selbstorganisation minutiös durchorganisieren.“</p> <p>„Ich muss alle Rollenerwartungen an mich als BildungsmanagerIn erfüllen.“</p>
--

BildungsmanagerInnen bewegen sich in der Ausgestaltung ihrer häufig mit Erwartungen überfrachteten Rolle auf verschiedenen Ebenen – und aktualisieren damit auch *verschiedene Zustände ihres Ichs*, bzw. werden daraufhin von denjenigen, die Rollenerwartungen formulieren, auf diesen Ebenen ihres Ichs angesprochen. Exemplarisch wollen wir die folgenden Rollen differenzieren, in denen BildungsmanagerInnen in ihrer Professionalität angesprochen werden – einschließlich der Zustände des Ichs (vgl. Hennig/Pelz 1997, S. 27ff), die damit korrespondieren:

Führungskraft in der Organisation	Erwachsenen-Ich, Kritisches Eltern-Ich
Experte	Kritisches Eltern-Ich
Begleiter von Prozessen	Fürsorgliches Eltern-Ich, Kritisches Eltern-Ich
Coach, Moderator	Erwachsenen-Ich
Lernpartner	Erwachsenen-Ich
Sparringspartner	Freies Kind-Ich, Angepasstes, rebellisches Kind-Ich

Im Rückschluss auf die anfangs entwickelte Argumentation der berufsbegleitenden Entwicklung der eigenen Berufsrolle als originäres Merkmal der Berufsrolle von BildungsmanagerInnen bedeutet dies, dass BildungsmanagerInnen notwendigerweise Kenntnisse und (Selbst-) Erfahrung über ihr „Ich“ – also über ihre *Struktur als Person* - haben sollten, um es in den *Prozess der Generierung der Berufsrolle* angemessen einarbeiten zu können – auch dies eine „Lesart“ der Berufsrolle als „differenzorientierter Prozessstruktur“.

Bildungsmanagement ist damit ein „Beruf“, der durch die Referenz des Bildungsprozesses viel mehr noch als der des Managers, von der Seite der Person her „lebt“ und gelebt wird. Eine entkoppelte, von der Person distanzierte „Ausübung“ der Berufsrolle als BildungsmanagerIn ist vor diesem Hintergrund nicht möglich – eher indes: Ausübung der Berufsrolle verstanden als *professionelle Übung mit dem eigenen Selbst* im „beruflichen Werden“. Zugespitzt formuliert: BildungsmanagerIn kann frau oder man insofern nicht „sein“, sondern immer nur „werden“.

Dadurch bietet die Berufsrolle von BildungsmanagerInnen attraktive Rückkoppelungsmöglichkeiten für die *Selbstverwirklichung und Selbstentwicklung als Person*.

#### **3.6.4. Qualifizierungsperspektive, Ziel des Lehrganges, Kompetenzfelder**

„Professionalisieren heißt, Denk- und Verhaltensweisen zu einem Professionsverständnis zusammenzufügen und in der Persönlichkeit zu verankern. Das hat mit Feldkenntnissen zu tun, mit Rollen- und Methodenkenntnissen sowie mit Selbsterkenntnis. Es ist wichtig, ein Gefühl dafür zu haben, wer ich im Moment bin, der ich mit Flexibilität und Dynamik umgehe.

Wer keinen inneren Bezugspunkt für sein Handeln hat, geht in der Vielfalt verloren. Durch die Ausrichtung auf professionelle Identität kommt eine neue Art von Beständigkeit in unsere Arbeit. Wir brauchen innere archimedische Punkte, von denen aus Perspektiven entwickelt und Handlungsweisen organisiert werden können.“

(Schmid 1995, S. 46)

Der Universitätslehrgang Bildungsmanagement qualifiziert in einem komplexen erwachsenengerechten Lernkonzept für die Aufgaben von BildungsmanagerInnen. Leitziel ist die *Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als BildungsmanagerIn*. Dieses Ziel soll durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen relevanten Themen für BildungsmanagerInnen aus verschiedenen Perspektiven erreicht werden. Diese Themen spiegeln sich sowohl in der Auswahl der inhaltlichen Seminarblöcke als auch in der Begleitstruktur im Lehrgang (plenare Prozessbegleitung, Transferzirkel), die auf Persönlichkeits- und Rollenentwicklung angelegt ist. Dabei sind für die Entwicklung von Professionalität als BildungsmanagerIn u.a. pädagogische, betriebswirtschaftliche, beziehungs- und personenbezogene Perspektiven wichtig. Abgeschlossen wird der Universitätslehrgang mit einem *Zertifikat zum/zur „Akademischen BildungsmanagerIn“*.

Um dieses Leitziel zu konkretisieren, werden im Folgenden die zentralen Begriffe „Professionalität“ und „Handlungskompetenz“ skizziert.

### 1. Professionalität ...

... bedeutet in diesem Zusammenhang die *Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit* auf verschiedenen Ebenen und mit der eigenen Rolle als BildungsmanagerIn. Mit „professionell“ wird die Fähigkeit zu dieser Auseinandersetzung und die *Möglichkeit zur Rollendistanz* bezeichnet. Professionalität beinhaltet aber auch die Fähigkeit zur qualitätsvollen Entwicklung und die Bereitschaft, Erkenntnisse, die aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle gezogen wurden, als Grundlage für deren kontinuierliche Weiterentwicklung einzusetzen. Damit verbunden ist auch die Stärkung individueller Autonomie. Professionelle BildungsmanagerInnen haben die Kompetenz, aus gemachten Erfahrungen selbstständig Entwicklungsschritte abzuleiten und diese selbstverantwortlich umzusetzen. Professionalität lässt sich somit an *drei Merkmalen* feststellen (Altrichter/Gorbach 1993, S. 82):

a. Problemdefinition:

„Die Aufgabe professioneller PraktikerInnen kann nicht allein darin bestehen, Wissen zur Problemlösung anzuwenden, weil – typisch für komplexe Situationen – das Problem meist nicht eindeutig gegeben ist. (...) Eine wesentliche Qualifikation für das Zurechtfinden in komplexen Situationen ist also die Fähigkeit, Problemdefinitionen zu entwickeln, auf deren Basis sich weitere Handlungen setzen lassen.

b. Vorläufigkeit, Reflexivität, begleitende Forschung:

(...) ‚Combine advocacy with inquiry‘ lautet das Motto – Stehe zu deiner (ersten) Problemdefinition so konsequent, dass du sie in Handlung umsetzen kannst: Beobachte sie aber so kritisch, dass du ihre Implikationen verstehst und sie weiterentwickeln/verändern kannst. (...)

c. Erzeugung lokalen Wissens:

Schließlich ergibt sich daraus, dass die Tätigkeit von professionellen PraktikerInnen nicht bloß in einer Anwendung allgemeinen, disziplinären Wissens besteht, sondern dass sie durch ihre reflektierende Handlung selbst lokales, situationsbezogenes Wissen erzeugen, das mindestens ebenso hohe Bedeutung für die Lösung der speziellen Probleme beruflicher Praxis hat wie das allgemeine Wissen.“ (Altrichter/Gorbach 1993, S. 82)

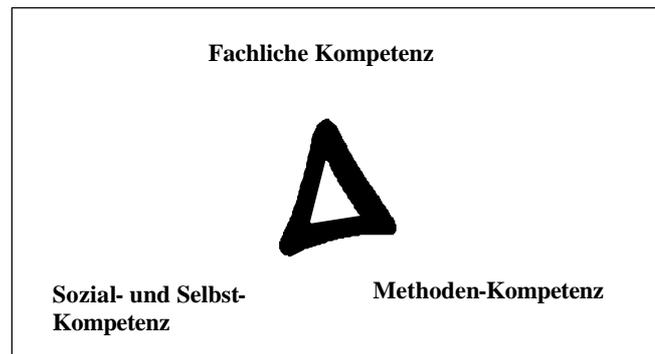
Alle Elemente des Lehrganges orientieren sich an diesen „Grundprinzipien“ von Professionalität. Strukturell besonders abgesichert ist dieses Verständnis im Rahmen der Elemente der „Fallstudienprojektarbeit“, der selbstgesteuerten Lernprozesse, z.B. in der

„plenaren Prozessbegleitung“ und in den „Transferzirkeln“.<sup>273</sup>

## 2. Handlungskompetenz

„Handlungskompetenz“ beschreibt diejenigen Kompetenzen, die professionelle PraktikerInnen brauchen, um in ihrem Arbeitsbereich situativ und problembezogen „professionell handeln“ zu können. Dabei kommt es darauf an, auf *mehreren Ebenen* kompetent zu sein: Professionelle BildungsmanagerInnen benötigen nicht nur *Fachkenntnisse*, sie brauchen ebenso *methodisches Know-How*, um die Fachkenntnisse auch entsprechend ein- und umsetzen zu können und sie brauchen *Sozial- und Selbstkompetenz*, um mit ihren jeweiligen InteraktionspartnerInnen auch entsprechend in Beziehung treten zu können. Die situations- und problembezogene Kombination und Balance aller drei Kompetenzfelder ermöglicht ein angemessenes professionelles Handeln.

Dementsprechend bezieht sich die zu entwickelnde „Handlungskompetenz“ auf die persönliche Kompetenz, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1999, S. 80f) zu integrieren und sie *situations- und problemangemessen* zu balancieren.



Die Lernarrangements, die diesen drei Kompetenzen entsprechen, nehmen im Lehrgang folgendermaßen Gestalt an:

### Fachliche Kompetenz

Die fachliche Kompetenzentwicklung findet im Lehrgang besonders durch die in Seminarform organisierten „Inhaltsblöcke“ statt. Dabei werden *Fachseminare* aus den folgenden, für BildungsmanagerInnen relevanten Bereichen angeboten:

---

<sup>273</sup> Diese Elemente werden weiter unten im Text noch näher erläutert (3.6.6.).

- *Leitung* der Organisation (MitarbeiterInnenführung, Evaluation, Marketing, Ressourcenmanagement und Controlling, Projektmanagement)
- *Identität* auf den Ebenen
  - Organisationsidentität (Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung und –entwicklung, Pädagogische Grundorientierungen)
  - Gruppenidentität (MitarbeiterInnenführung, Kommunikation und Konflikte)
  - Ich-Identität (Zeit- und Selbstmanagement, Auseinandersetzung mit der Rolle als BildungsmanagerIn)
- Dienstleistung am *Kunden* (Marketing, EU-Bildungspolitik/Zertifikate und Berechtigungen, Programm- und Produktgestaltung, Moderne Lehr- und Lernformen)

Jede dieser insgesamt 17 Einzel-Veranstaltungen ist dabei nicht als isoliertes Ausbildungsmodul zu sehen, sondern als *Teil eines zusammenhängenden und aufeinander aufbauenden, vielfach vernetzten Curriculums*. Verbindende und vernetzende Elemente sind die parallel dazu regelmäßig stattfindenden Lerneinheiten der *reflexiven Prozessbegleitung im Plenum* und die *Transferzirkel*, in denen in Kleingruppen an den jeweiligen Lernfeldern gearbeitet wird. Darüber hinaus vernetzen gemeinsame *Steuerungsgruppen* der TeilnehmerInnen (Verschnittgruppen der Transferzirkel) und der Lehrgangsführung sowie eine intensive, auch durch Leitungssupervision unterstützte *Staffarbeit* dieses „lernenden System“. Jede inhaltlich-fachliche Einzel-Veranstaltung ist für sich methodisch und didaktisch so ausgerichtet, dass das hier dargestellte Verständnis von professioneller Handlungskompetenz umgesetzt wird.

### **Methodenkompetenz (Umsetzungs- und Transferkompetenz)**

Als Methodenkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, *Gelerntes auch in konkrete Handlung umsetzen* zu können.

Sie umschließt somit die Fähigkeiten,

- neues Wissen und Erkenntnisse im individuellen beruflichen Alltag anwenden und umsetzen zu können,
- konkrete Methoden der Umsetzung zu kennen und anzuwenden,
- konkrete Methoden der Prüfung und Evaluation von Umsetzungsprozessen und –ergebnissen zu kennen und anwenden zu können.

Die im Lehrgang dazu angewandte Methode ist die *Fallstudienprojektarbeit* (s.u.), die ein zentrales Element der Kompetenzentwicklung für die TeilnehmerInnen darstellt. Durch sie

sollen Implikationen vom Lehrgang direkt in der jeweiligen Praxis angewandt und in einem *praktischen Teilprojekt* in einer Bildungsinstitution umgesetzt werden. Die dabei gemachten Erfahrungen sind Gegenstand einer intensiven Reflexion, die Umsetzungsmethodik soll qualitativ voll evaluiert und gegebenenfalls den Bedürfnissen der praktischen Situation angepasst werden.

### **Sozial- und Selbst-Kompetenz**

Bezogen auf den Fokus Bildungsmanagement bedeutet soziale und selbstbezogene Kompetenz erstens die *Fähigkeit zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als BildungsmanagerIn* auf den Ebenen *Gruppe – Organisation – Individuum – Prozess*. Die Erkenntnisse dieser Auseinandersetzung sollen zweitens Impulse zur Veränderung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns sein, wodurch *berufliches Selbstverständnis und –bewusstsein* geschaffen wird.

Diese beiden Orientierungen beinhalten das, was in der Ausbildung sozialer und selbstbezogener Kompetenz wesentlich erscheint: die Fähigkeit, mit MitarbeiterInnen, der Organisation als Kontext vielschichtiger Kommunikationsprozesse und mit sich selbst in Beziehung zu treten. Sich mit den vielfältigen Entwicklungen dieser Beziehungen auseinandersetzen zu können, ist eine zentrale Fähigkeit von BildungsmanagerInnen. Die Arbeit mit und an Prozessen, sowie die Fähigkeit, sich auf diese gestalterisch einlassen zu können, ist Ausdruck einer aktiven Haltung als Lernende/r und unterscheidet sich maßgeblich von einem „Expertenmodell“. Diese Grundeinstellung erscheint als eine wesentliche Fähigkeit in der Rolle als BildungsmanagerIn.

Die Erlangung professioneller Handlungskompetenz orientiert sich an der oben bereits dargestellten Begriffsdefinition von Bildungsmanagement und dem zugrunde gelegten differenzorientierten Zugang – da weder Handlungskompetenz noch Professionalität ohne das inhaltlich Orientierung stiftende Bezugsfeld wirksam werden können.

### **3.6.5. Der Lehr-Lern-Prozess als „Kerngeschäft“ von Bildungsmanagement**

Ich vertrete hier die These, dass der *Lehr-Lern-Prozess die zentrale Bezugsgröße für Rolle, Kommunikationen und Handlungen von BildungsmanagerInnen* darstellt. Schließlich ist er quasi das „Kerngeschäft“. Wenn es ihn nicht gäbe, bräuhete es auch kein Bildungsmanagement – es gäbe auch keine erwirtschafteten Mittel, um BildungsmanagerInnen zu finanzieren.

Wenn es in „lernenden Systemen“ eine Kernleistung des Bildungsmanagements ist, die

relevanten individuellen, sozialen und organisationalen (Rahmen-) Bedingungen so zu steuern, dass Lernprozesse im eingangs entwickelten Sinne ermöglicht werden, dann erscheint es notwendig, sich im nächsten Schritt diese Kernleistung genauer anzuschauen und sich Überlegungen zu deren Gestaltung zu stellen.

Deshalb wird neben den bisherigen Zugängen zu einem differenzorientierten Bildungsmanagement im Folgenden – zusammenfassend und verkürzt - das diesem Konzept zugrunde liegende *Lernverständnis* beschrieben (2.1.). Dies orientiert sich an einem Rahmen, der durch *zunehmend komplexere, unsichere, und mit unterschiedlichen und widersprüchlichen Werten und Interessen hinterlegte Praxissituationen* markiert ist.

Insofern richte ich im Folgenden einen Blick auf einige Grundüberlegungen, Gedanken und Ideen zu dieser zentralen Größe für das Bildungsmanagement. Diese sind orientiert an der eingangs vorgestellten Idee, Bildungsmanagement als *funktional bedeutsame Leistung für „lernende Systeme“* zu verstehen.

### 1. Lernen als Oszillieren<sup>274</sup>

Personenbezogenes Lernen, Lernen von Gruppen und in Organisationen *oszilliert innerhalb von Differenzen*, die zugleich Spannungsfelder markieren, die für *Lernen als Prozess der oszillierenden Prüfung auf Aneignung und Ablehnung* hin jedoch konstituierend sind: Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität, Lernen zwischen Nähe und Distanz, Lernen zwischen Ordnung und Unordnung, Lernen zwischen Stabilität und Irritation, Lernen zwischen Struktur und Prozess, Lernen zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Es geht dabei immer – und dies ist die Leitdifferenz - um *Integration oder Ablehnung*. Diese zentrale Differenz wird gebraucht, um Lernprozesse zu ermöglichen. Insofern ist Lernen ein *Prozess der Abweichungsverstärkung*. Und ein solcher Prozess kann in einem sozialen System, „das zur Verringerung, wenn nicht zur Verhinderung von Abweichungen eingerichtet ist, nur als Widerspruch eingerichtet werden“ (Baecker 2003, S. 182). Lernen ist damit eine widersprüchliche Angelegenheit, die über Differenzen oszilliert, die aber diese Widersprüchlichkeit zugleich auch braucht. Insofern ist Lernen ein „destabilisierender Vorgang, und das gilt auch, wenn man heute Lernen fordert, um angesichts einer destabilisierenden Umwelt *restabilisierende* Reaktionen vorzuhalten. Denn auch diese Restabilisierung ist zunächst einmal eine Destabilisierung, ein *Verlernen* von Reaktionen und Routinen, von denen man glaubt, dass sie sich angesichts der Umweltveränderungen nicht

---

<sup>274</sup> Vgl. hierzu ausführlich das Kapitel über „Lernen“ in dieser Arbeit (2.1.).

mehr bewähren, und ein *Erlernen* neuer Reaktionen und Routinen, von denen man noch nicht weiß und noch nicht wissen kann, ob sie sich bewähren werden.“ (ebd., S. 183) Der Oszillationsbegriff zur Qualifizierung von „Lernen“ schließt an diese Auffassung an, er hebt sie jedoch über eine eindeutige zeitliche Abfolge (Verlernen – Erlernen) hinaus, insofern er für die *Prozesshaftigkeit* dieses Differenzen kreuzenden Geschehens beim Vorgang des Lernens steht. Um sich auf die Seite des Erlernens schlagen zu können und restabilisiert daher zu kommen, braucht es zuvor ein Hin- und Herschwingen zwischen Ver- und Erlernen, zwischen De- und Restabilisierung. Dies Oszillationsgeschehen, das auch reflexiv zu verstehen ist, steht dafür, dass die Variante des *Erlernens* in mehreren Prüfoperationen gegenüber ihrer Alternative abgesichert worden ist (oder auch nicht, aber das ist eine andere Geschichte).

## 2. Grundverständnis von Lernprozessen

Ausgangspunkt für das Verständnis von Lernprozessen in diesem Lehrgang für BildungsmanagerInnen sind die sehr anschlussfähigen Überlegungen Donald A. Schöns (1983) in Form seines Konzept des „reflective Practitioners“. Schön ist der Auffassung, dass berufliche Handlungssituationen *ihre Qualität verändert haben*. Sie sind nicht mehr mit einer dem traditionellen Ausbildungsmodell zugrundegelegten „technischen Rationalität“ (vgl. Baumgartner 1993, S. 242ff) zu bewältigen, die davon ausging, dass beispielsweise in einem Studium oder in einer Ausbildung einmal erlerntes Wissen auf eine feststehende Arbeitssituation mit klar definiertem Problem und Ziel anzuwenden sei. Heutzutage haben sich die Problemsituationen der Arbeitswelt (insbesondere im Bereich der hochqualifizierter Tätigkeiten) grundlegend verändert: Sie sind *komplex, uneindeutig, einzigartig* und gekennzeichnet von hohen *Unsicherheitsniveaus*, von *Wert- und Interessenkonflikten*. Das Problem ist eben nicht eindeutig zu erfassen und deshalb ist es den Akteuren nicht möglich, ihr auf eindeutige Problemsituationen zentriertes Wissen einer technokratischen Ausbildungsrationalität zur Anwendung zu bringen. Die Passungen zwischen Wissen/Kompetenz und Situation stimmen nicht. Das Problem muss zunächst einmal durch einen Prozess der Problemdefinition „geschaffen“ und formuliert werden, um Voraussetzungen für kompetentes „problemadäquates“ Agieren sicherzustellen. Das bedeutet eine vorläufige Konstruktionsleistung des Problems als Grundlage dafür, überhaupt handeln zu können. Diese *Problemstellung als eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung* des handelnden Akteurs, also beispielsweise einer Bildungsmanagerin, ist *vorläufig* und es geht nun darum, sie im *Prozess der Problembearbeitung weiterzuentwickeln*. Das heißt, dass die

Kompetenz der handelnden Akteure darin besteht, sich selbst, den Prozess und das Problem zu *beobachten und reflexiv zu Modifikationen und Reformulierungen des Problems* zu kommen. Dadurch entwickeln sich im Gegensatz zum allgemeinen Wissen eher *individuelle, situations- und kontextspezifische, lokale Wissens- und Kompetenzbestände*. Diese werden durch reflektierte Handlungen aufgebaut und weiterentwickelt, indem diese reflektierten Handlungen in den Erfahrungskontext integriert werden, der Grundlage professionellen und kompetenten Handelns wird.

Die Anforderungen an (Aus- und Weiter-) Bildung beziehen sich heute vor allem auf das Zurechtfinden in und auf das verantwortungsvolle Umgehen mit diesen veränderten praktischen Situationen. Vor diesem Hintergrund wird das zugrundeliegende Basisverständnis von Lernprozessen in folgenden handlungsorientierten Aussagen – eine Art „subjektive Präambel zum Lernen heute“ – festgehalten (Gütl/Jenewein u.a. 2001):

1. Das *eigene Tun/die eigene Praxis wird zum zentralen Lernort*. Der Erwerb von Wissen und Einsichten über sich selbst, die eigenen Antriebskräfte und Orientierungen, das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen ist zentrales Ziel.
2. *Erfahrungen* sind die Grundlage für jede Weiterentwicklung. Sie beinhalten das individuelle Veränderungspotential. Jedes neue Wissen wird zuerst an ihnen geprüft und nur im Kontext mit bereits gemachten Erfahrungen verinnerlicht. Erfahrungen sind dabei reflexiv gewonnene Erkenntnisse aus dem aktiven Erleben konkreter Situationen.
3. *Theorie* hat einen besonderen Stellenwert: Sie ist der Schlüssel, der die Praxis zugänglich macht und verständlich werden lässt. Diesem Anspruch wird sie dann gerecht, wenn sie in „Dialog“ mit den individuellen praktischen Erfahrungen gebracht wird.
4. Der *Transfer* in die eigene berufliche Praxis sichert die Verbindung des erworbenen Wissens mit der „realen“ Welt.
5. *Erfahrungsaustausch – Networking – Professionalisierung*: In Bildungsorganisationen und um sie herum sind meist viele ausgewiesene ExpertInnen für Bildungsfragen beteiligt. Das dabei zur Verfügung stehende professionelle Wissen der Berufsgruppe soll entsprechend genutzt und durch aktive und reflexive Auseinandersetzung weiterentwickelt werden.
6. *Entwicklungen und Trends erkennen*: BildungsmanagerInnen beschäftigen sich berufsmäßig mit Bildungs- und Entwicklungstendenzen. Die eigene Weiterentwicklung soll dabei so angelegt sein, dass sie den Ansprüchen der Professionalität gerecht wird.
7. *Struktur des Arbeitsfeldes/der Arbeit von BildungsmanagerInnen*: Der tatsächliche

Handlungsrahmen wird einbezogen. Damit wird berücksichtigt, dass Bildungsmanagement in einem spezifischen organisatorisch-kulturellen Kontext erfolgt. Diese Grundsätze haben zur Konsequenz, dass die TeilnehmerInnen bzw. Lernenden in einem solchen Konzept nicht KonsumentInnen von Inhalten, sondern *Co-ProduzentInnen eines lebendigen Prozesses* sind.

### 3. Grundlagen für ein erwachsenengerechtes Lernen

Um Oszillationsprozesse für das Lernen praktisch zu ermöglichen, können methodisch-didaktische Settings unterstützen. Um Oszillieren wahrscheinlich zu machen, sind aus unserer Sicht folgende *didaktische Prinzipien* hilfreich. Es handelt sich dabei um grundlegende Orientierungen, die helfen, auch in der Differenz und deren Wahrung Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen und das „in-Schwebe-halten“ einerseits zu ermöglichen, andererseits bereits im Lernprozess immer wieder Angebote zu machen, die einen Umgang mit dem „Oszillieren“ im Zwischenraum ermöglichen.

Die folgenden Überlegungen zum „Kerngeschäft Lernprozess“ sind aus dem Lernverständnis abgeleitet, das die „BildungsmanagerInnen“ und LeiterInnen des Universitätslehrganges Bildungsmanagement diesem zu Grunde gelegt haben (vgl. Gütl/Jenewein u.a. 2001, Gütl/Orthey 2002).

#### Vernetztes selbstorganisiertes Lernen

Erwachsenengerechte Lernkonzepte sind auf die *Freisetzung von Selbstorganisationsprozessen* anzulegen. Der Lernprozess benötigt diese auch, um seine Dynamik entwickeln zu können. Das ist insofern günstig, da auch die „realen“ Situationen von BildungsmanagerInnen Selbstorganisationsanteile aufweisen, indem in den Organisationen Fremdsteuerung tendenziell zurückgeblendet wird. Der Charme der Freisetzung und Nutzung von Selbstorganisation besteht darin, das, was die Individualisierungstendenz sowieso produziert - also die *Ansprüche des Selbst* - zu nutzen und damit auch die Form des Lernens dem anzupassen, was den Erfahrungen im „restlichen“ Leben und Arbeiten entspricht. Das macht Lernen *komplexer und vielschichtiger* und stellt andere Anforderungen an die Steuerung des Lernprozesses. Selbstorganisation bedeutet dabei immer auch, die Grenzen der Selbstorganisation – im Verhältnis zur Fremdbestimmtheit – wahrzunehmen und zu klären.

Solche selbstorganisierten Lernprozesse sind daraufhin anzulegen, dass (verborgene) *Zusammenhänge (wieder-) entdeckt und aktualisiert* werden können, dass also Vernetzungen

ermöglicht werden. Lernen als Oszillieren zu verstehen, bedeutet - wie oben dargestellt - Differenzen wahrzunehmen, d.h. also: zu trennen, zu unterscheiden und zu prüfen, was zusammenpasst und was nicht. Dieses „sich an Differenzen lernend Abarbeiten“ ermöglicht (neue) Vernetzungen (vgl. Siebert 2003, S. 54).

Horst Siebert (ebd., S. 55 - 59) entwirft eine „Typologie vernetzten Lernens“, die ich anhand der von ihm formulierten Thesen mit *Beispielen aus dem Bildungsmanagement-Kontext* illustrieren möchte, um zu verdeutlichen, wie in diesem Konzept *vernetztes selbstorganisiertes Lernen* verstanden wird. Damit „vernetze“ ich zugleich mein Lernverständnis mit der Form der Kompetenzentwicklung für BildungsmanagerInnen, wie ich sie in den beiden Universitätslehrgängen Bildungsmanagement in Nord- und Südtirol zwischen 1999 und 2003 (Gütl u.a. 2001) mitkonzeptioniert und mitgestaltet habe.

### **Typologie vernetzten Lernens** (Siebert 2003, S. 55 – 59)

#### Typ 1: Vorverständnisse aktivieren

These: „Neues Wissen wird nachhaltig angeeignet, wenn es anschlussfähig ist und mit vorhandenem Wissen vernetzt werden kann.“

#### Beispiel:

In einem thematischen Seminar zum Thema „Programmentwicklung“ bringen die TeilnehmerInnen von ihnen selbst entwickelte Bildungsprogramme mit, die dann in Kleingruppen mit bestimmten Kategorien reflektiert werden. Daraus werden selbstorganisiert Kriterien zur professionellen Gestaltung des Programmentwicklungsprozesses abgeleitet, die dann auf Basis von Rückmeldungen aus dem Expertensystem der TrainerInnen evaluiert werden.

#### Typ 2: Kontexte erkunden

These: „Systemisch denken heißt in Kontexten denken.“

Beispiel: Bildungsmanagement mit Bildungsgeschichte und –geschichten, mit Führungstheorien verbinden, Bildungsmanagement anhand der Geschichte der Bildungsinstitutionen in der Region sowie der Bildungspolitik der jeweiligen Länder „rekonstruieren“. Konkret im Lehrgang: Erkunden und Erforschen der eigenen Bildungsmanagement-Praxis und Aufarbeiten in einer „Fallstudienprojektarbeit“.

**Typ 3: Perspektivenverschränkung**

These: „Lernen heißt Differenzen wahrnehmen, Gemeinsamkeiten entdecken, Fremdheit akzeptieren.“

Beispiel: In der Prozessbegleitung der Lehrgangsgruppen der „Universitätslehrgänge Bildungsmanagement“ zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen kulturellen und organisationalen Hintergründen, mit den persönlichen Profilen und Ressourcen, den Dynamiken innerhalb der Lehrgangsgruppe und relevanten Differenzen, z.B. mit dem Gender-Thema, anregen. Aufarbeitung dieser Themen im Hinblick auf die Bildungsmanagementpraxis in der supervisorisch begleiteten Arbeit der lehrgangsbegleitenden Transferzirkel (selbstorganisierende Kleingruppen).

**Typ 4: Biografisches Lernen**

These: „Sinnstiftung ist ein Prozess der Rekonstruktion und des Reframing von Lebensgeschichten“

Beispiel: Die TeilnehmerInnen des Bildungsmanagement-Lehrganges malen nach einer geleiteten Phantasiereise ihre eigene Lernbiografie, die im Anschluss in einem Beratungssetting von Betrachtern gedeutet wird. Diese Lernbiografien werden in den Auseinandersetzungsprozess mit der eigenen Berufsrolle eingearbeitet.

**Typ 5: Vernetzung multipler Kompetenzen und Lernaktivitäten**

These: „Die Potenziale unterschiedlicher Lernarten und Fähigkeiten effektiv nutzen.“

Beispiel: Die Kompetenzressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird gezielt in die Gestaltung des gemeinsamen Lernens integriert, indem diese ihre Kompetenzen einbringen, z.B. durch „interaktive Präsentationen“ im Rahmen der Prozessbegleitungen zu selbst gewählten Themen. Daraus entwickelten sich auch jenseits des Lehrgangsgeschehens (Lern-) Aktivitäten, die die vorhandenen Kompetenzen nutzten, z.B. Durchführung einer Exkursion zu einer Bildungsmesse, Kooperationen usw.

**Typ 6: Kreativität durch vernetztes Lernen**

These: „Neurophysiologisch ist Kreativität die Vernetzung mehrerer Assoziationsfelder der Großhirnrinde.“

Beispiel: Es wird in den verschiedenen Lernsettings mit vielen unterschiedlichen und kreativen Methoden gearbeitet, z.B. mit Bildern, Collagen, aktivierenden Körperübungen, unterschiedlichen, wechselnden Gruppenstrukturen, erlebnispädagogischen Elementen (dazu

auch ein eigener Lehrgangsblock als Ergebnis der Selbstorganisation der Gruppe) usw. Lernen wird als „lebendiger Prozess“ verstanden.

#### Typ 7: Interdisziplinäre Vernetzung

These: „Kaum ein gesellschaftlich relevantes Problem kann von einer Wissenschaftsdisziplin gelöst werden“.

Beispiel: Betriebswirtschaftlich-organisatorische Theorie und Praxis, Führungs- und Managementlehre, pädagogisch-didaktische Modelle usw. sind im Fächerkanon des Lehrgangs integriert und werden im Hinblick auf den individuellen Transfer in Fallstudienprojektarbeiten aufgearbeitet, die auch praktische Umsetzungsprojekte in der regionalen Bildungslandschaft umfassen. Diese werden in einer öffentlichen Projektmesse präsentiert.

#### Typ 8: Vernetzung von Gegenwart und Zukunft

These: „In einer Risikogesellschaft wird eine „Zukunftsfolgenabschätzungscompetenz“ lebensnotwendig.“

Beispiel: In der Fallstudienprojektarbeit, deren Thema aus der eigenen Biografie und Erfahrung generiert wird, wird ein Thema im Hinblick auf die zukünftige Arbeit als Bildungsmanagerin durchgearbeitet und ein Anteil daraus praktisch umgesetzt. Zudem wird an vielen anderen Stellen im Lehrgang methodisch z.B. mit Szenarien, mit Fallarbeit und szenischen Formen gearbeitet.

#### Typ 9: Vernetzung von Emotion und Kognition

These: „Alle lebenswichtigen Bewertungen und Entscheidungen sind emotional verankert.“

Beispiel: Im gruppendynamischen Setting des Einführungsworkshop wird über einer unterstrukturierten selbstorganisierten Prozess die Emotionalität der TeilnehmerInnen zur Entwicklung der Arbeitsfähigkeit der Lehrgangsgruppe angesteuert. Diese Prozesse werden dann lehrgangsbegleitend im Hinblick auf die Bildungsmanagementpraxis anhand von Theorien und Modellen reflektiert. Der Emotionalität wird im gesamten Lehrgang Raum gegeben (z.B. durch „offene Räume“ zu Beginn jeder Lerneinheit).

#### Typ 10: Politische Bildung durch vernetztes Lernen

These: „Politisches Handeln heißt Zusammenhänge herstellen und Interessen ausgleichen.“

Beispiel: Der Lehrgang ist als EU-Projekt „grenzüberschreitend“ angelegt (Nord- und

Südtirol). Dadurch werden die relevanten politischen Kontexte via der Träger und der Hintergründe der Teilnehmenden ins Hier-und-Jetzt-Geschehen des Lehrganges eingebunden. Dies spiegelt sich auch in unterschiedlichen Veranstaltungsorten und den Aktivitäten, die deren politisch-kulturelle Hintergründe in den Blick der LehrgangsteilnehmerInnen rücken.

Typ 11: Vernetzung von organisierten Lernphasen

These: „Ein rein seminaristisches Lernen bleibt ohne Vertiefung durch selbst organisierte Lernprozesse oft wirkungslos.“

Beispiel: „Selbstorganisation“ ist ein zentrales Paradigma des gesamten Lehrgangsdesigns. Solche Prozesse werden aus Leitungssicht ermöglicht und unterstützt, beispielsweise im „Einführungsworkshop“, in der Organisation der „Transferzirkel“, der „Steuerungsgruppen“, die selbstorganisiert in Kooperation mit der Lehrgangsleitung die regelmäßigen „Prozessbegleitungen“ planen und steuern, der Organisation der „Projektmesse“, durch die Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten der elektronischen Lernplattform oder durch ein Nachfolgeprojekt zur Organisation einer regionalen Bildungsveranstaltung zur Netzworkebildung von BildungsmanagerInnen (Open Space für BildungsmanagerInnen zum Thema „Kooperation und Konkurrenz“)

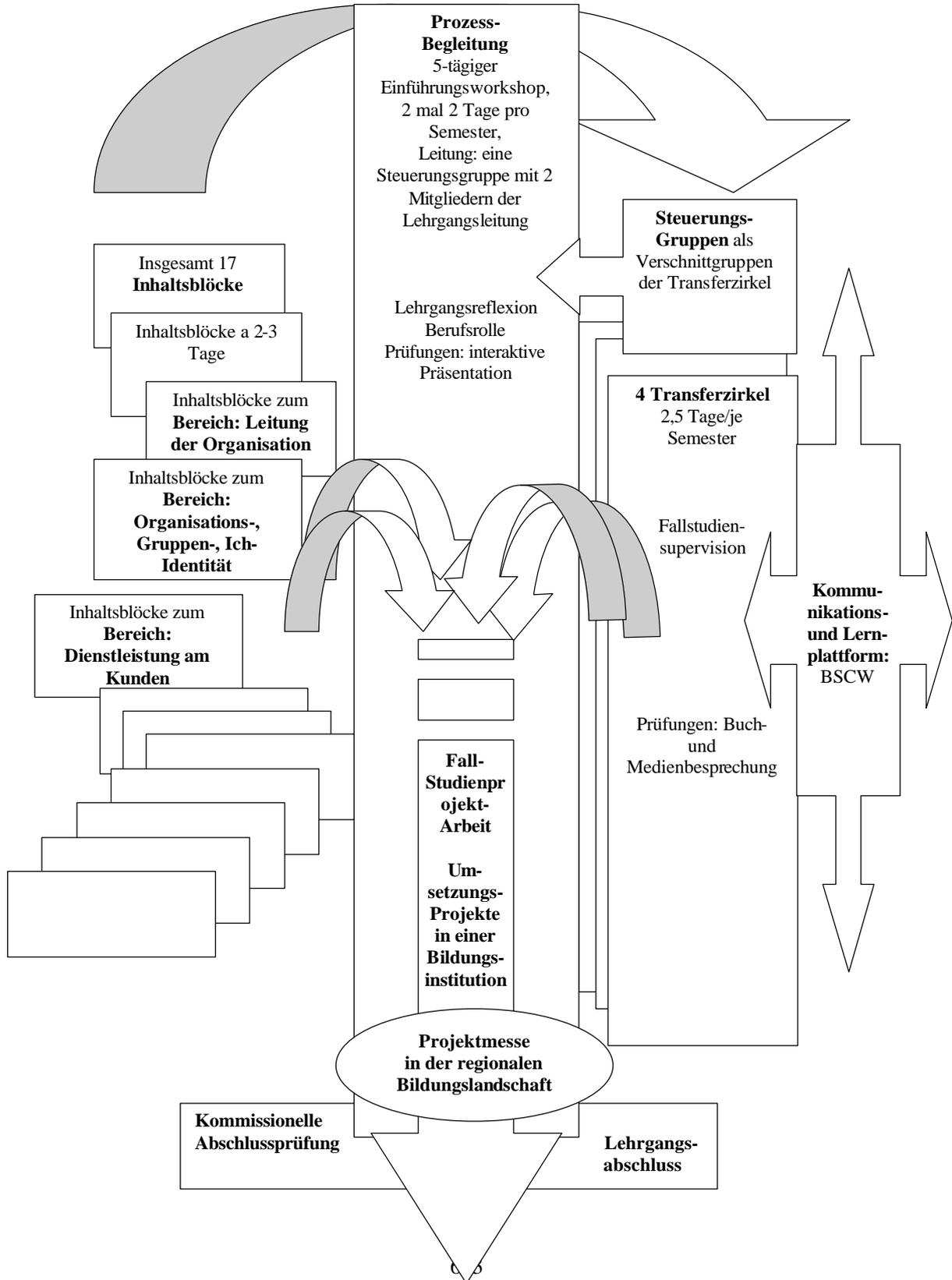
Typ 12: Netzwerkdiraktik

These: „Die bisherigen Didaktiken (Fachdidaktik, Zielgruppendidaktik, Schulformdidaktik) sind durch eine Netzwerkdiraktik zu ergänzen. Diese Didaktik vernetzt unterschiedliche Lernarten, Lernorte, Lernsettings. Das schulische bzw. seminaristische Lernen wird verknüpft mit außerschulischen Handlungsfeldern sowie informellen und selbst gesteuerten Lernaktivitäten. Theoretisches Lernen und Wissensaneignung werden verknüpft mit Erfahrungslernen und Projektlernen.“

Beispiel: Der „Universitätslehrgang Bildungsmanagement“ verknüpft unterschiedliche Lernformen, Lernorte und Lernsettings in einem komplex angelegten Design, das die folgende Übersicht veranschaulicht.

Übersicht

**Universitätslehrgang Bildungsmanagement (4 Semester)**  
**Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als BildungsmanagerIn**



Die *didaktische Ausgestaltung* dieses komplexen Netzwerkdesigns ist an den im folgenden skizzierten didaktischen Prinzipien orientiert.

### **Handlungsorientierung**

Handlungsorientierung (vgl. Bonz 1999, S. 109ff) bedeutet, dass *Möglichkeiten für aktives Tun und Gestalten*, das dem realen beruflichen Handeln als BildungsmanagerIn strukturell und prozessual ähnlich ist, eröffnet werden. Das heißt, dass es eine Handlungsgrundlage geben muss, die Identifikations- und Anregungspotential für diejenigen, die handeln sollen, beinhaltet. Diese Handlungsgrundlage wird in diesem Verständnis durch inhaltliche, reflexive und praxisbezogene Impulse - bezogen auf die unterschiedlichen angesteuerten Kompetenzfelder - zur Verfügung gestellt, also z.B. durch die fachspezifischen Seminarblöcke, durch die Transferzirkelarbeit bzw. die plenare Prozessbegleitung oder durch die Fallstudienprojektarbeit.

Die Handlungsgrundlage ist auf aktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen grundlegenden Angebot angelegt, sie lässt *Handlungsalternativen* zu, ist also nicht auf eine „richtige“ Handlung fixiert. Diese Möglichkeit eröffnet die Chance, sinnvoll mit verschiedenen Handlungsalternativen zu experimentieren, sie zu erproben und damit Wege und Mittel des Handelns zu optimieren. An den Handlungsalternativen können dann verallgemeinernd *Handlungsstrukturen für BildungsmanagerInnen* verdeutlicht werden.

### **Situationsorientierung** (vgl. Kaiser 1985)

Handeln erfolgt in konkreten Situationen unter bestimmten Rahmenbedingungen. Situationen haben unter den gegenwärtigen Lebens- und Arbeitsbedingungen ihre Qualität verändert. Sie sind *hochkomplex, uneindeutig und von hohen Unsicherheitsniveaus* gekennzeichnet. Das bedeutet, dass Handlungsprobleme sich *unscharf* darstellen (s.o.). Dies reproduziert sich in solchen Situationen, die den TeilnehmerInnen als Lernsituationen zugänglich gemacht werden. Es sind konkrete Situationen, die darauf angelegt sind, sich mit ihren unterschiedlichen Begründungen und ihren verschiedenen Facetten in *möglichst vielfältigen Perspektiven* auseinander zu setzen. Diese Situationen sollen zudem für die Teilnehmenden als bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Sie sollen eigene Ideen, Fragen, Anliegen im Rahmen des Lernprozesses entwickeln - also eine sinnvolle, eigenverantwortliche Ausgestaltung des vorgegebenen Rahmens vornehmen. Lernende sollen damit von sich aus aktiv sein, selbständig und verantwortlich handeln. Sie sollen z.B. selbst entscheiden, welche

Informationen sie für die entstandene Situation brauchen, diese einfordern und daraus mögliche Handlungsstrategien ableiten. Durch die Individualität und damit zusammenhängend die „radikale“ Situationsbedingtheit der Fallstudienprojektarbeit wird dies in der Konzeption selbst umgesetzt. Den TeilnehmerInnen bietet der intensive Austausch über die jeweiligen Fallstudienprojekte die Möglichkeit, in vielfältige und für sie neue Praxissituationen Einsicht zu bekommen. Die Bewältigung dieser konkreten Situationen ermöglicht den Aufbau von Handlungsfähigkeit im Hinblick auf folgende neue konkrete Situationen. Situationsorientierung im Universitätslehrgang wird durch den stimulierenden Charakter der Impulse bezüglich realer Situationen hergestellt, aber auch über eine Struktur, die die Entstehung vieler neuer, anderer Situationen begünstigt. Es geht darum, Handlungsalternativen zugänglich zu machen, um sich auf die Umstände der verschiedenen möglichen Situationen für BildungsmanagerInnen einzustellen.

### **Problemorientierung und Hier-und-Jetzt-Prinzip**

Wenn Handelnde in Situationen kommen, deren Komplexität oder Lösung sie überfordern, ergeben sich häufig Problemlagen im Arbeits- oder auch im Lernprozess. Die Problemlagen können selbst zum Lerngegenstand gemacht werden. Sie werden über eine abgesicherte didaktische Struktur zugänglich, die in der *plenaren Prozessbegleitung* und den *Transferzirkeln* zum Ausdruck kommt. Konkret bedeutet das, die Reflexion von Gruppen- und Lernprozessen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und ihrer Entwicklung – gedacht als „Meta-Lernen“ im Sinne des Lernens über das eigene Lernen. „Problemorientierung“ bedeutet daneben aber auch die Möglichkeit, Situationen selbst zu problematisieren. Angesteuert ist durch diese Ausrichtung des Lernprozesses die Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Sinne *prozessorientierter Problemlösefähigkeiten*. Dies wird am Hier-und-Jetzt des Lerngeschehens entwickelt.

Beim *Hier-und-Jetzt-Prinzip* wird von dem Sachverhalt ausgegangen, dass in Lernprozessen auch der *Lernfortgang selbst* für das Lernen der Beteiligten fruchtbar gemacht werden kann: „Die *Aufhellung, die Reflexion und die Veränderung von Situationen*, deren Strukturen und deren Verläufe, sind hierfür unverzichtbar. Dabei steht der bewusste Umgang der Gruppenmitglieder mit der Wechselwirkung von Erkenntnissen, Erfahrungen und Werten innerhalb der Interaktion im Mittelpunkt. Die hierdurch verursachte individuelle und kollektive Betroffenheit setzt u.a. Motivationen für alternative Erkenntnisse und Erfahrungen frei. Lernen setzt bei *konkreter Selbst- und Situationserfahrung* an und nicht bei der erfahrungsdistanzierten Aneignung theoretischer Einsichten. Erkenntnisse und

Erklärungsmuster resultieren aus der Betroffenheit durch eigene Erfahrungen.“ (Geißler/Hege 1992, S. 153) Erst über die kritische Reflexion der im Lernprozess gegenwärtigen Probleme der Interaktion können Erklärungen sowie Bezüge zu vergangenen oder zukünftigen Alltagssituationen als hilfreich und sinnvoll erfahren werden.

### **Erfahrungsorientierung**

In Lernsituationen werden Erfahrungen gemacht. Erfahrungen als sinnhaft gedeutete sinnliche Empfindungen ermöglichen Erkenntnisse, also auch ein Stück Verallgemeinerung. Sie sind das Ergebnis einer *Aneignung von und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit*. Sie enthalten Deutungen über diese Wirklichkeiten und damit den Versuch, Situationen und Handlungsanforderungen zu strukturieren und dem Handeln damit *Sinn* zu verleihen.

*Erfahrungsbezug* (Geißler/Kade 1982) hat didaktisch gesehen die Funktion, die Erfahrungen der Lernenden anzusprechen und zu reaktivieren. Die Einsicht in Erfahrungszusammenhänge kann das Handeln verändern, bzw. zu neuen Erfahrungen führen. In erwachsenengerechten Lernkonzepten wird durch die Auseinandersetzungsangebote und den in ihnen realisierten Situationsbezug die Verbindung zu den Erfahrungen der TeilnehmerInnen herstellbar. Diese werden meist in den Arbeits- und Lernphasen in Gruppen geäußert, diskutiert und damit unmittelbar handlungsrelevant. Damit können über das Anknüpfen an „mitgebrachte“ Erfahrungen dann auch neue Erfahrungen gemacht werden. Eine gezielte Reflexion ermöglicht das Verknüpfen alter (mit- und eingebrachter) und neuer (im Lernprozess gewonnener) Erfahrungen.

Ein weiteres daran anknüpfendes Prinzip ist die Orientierung an der Expertise der TeilnehmerInnen. Die TeilnehmerInnen sind ExpertInnen für ihre eigenen Erfahrungen und praktischen Situationen. Dabei gibt es keine allgemein gültigen Sätze, die über ein „richtig“ oder „falsch“ in der Wahl der Handlungsalternativen entscheiden könnten. Entscheidungen in der beruflichen Praxis treffen die Lernenden. Diesen Prozess gilt es zu unterstützen, die Entscheidungsgrundlage zu vergrößern. Dazu kann und soll die Expertise der anderen Lern-KollegInnen genutzt werden. Ein *intensiver Austausch* über die jeweiligen Handlungsfelder, die verschiedenen beruflichen Situationen und Erfahrungen sollen zum Inhalt des Lehrganges gemacht werden. Diese vorhandene Kompetenz soll gestärkt und genutzt werden. Intensive kollegiale Beratung und Arbeit an konkreten Fällen, die die TeilnehmerInnen einbringen, sind beispielhafte Lernanlässe derartiger Lernkonzepte.

#### 4. Lernsupport

Horst Siebert, der Konzeptlinien „vernetzten Lernens“ entwickelt, betont, dass zum selbst gesteuerten Lernen in Netzwerken ein „Supportsystem“ gehört (Siebert 2003, S. 51).

„Lernsupport“ soll all jene Lernumgebungen in den Mittelpunkt des Interesses rücken, die „normalerweise“ eher im Hintergrund – hinter dem eigentlichen Lernprozess – stehen. Also all jene Unterstützungsmaßnahmen, die vor, während und nach dem Seminar- und Kursgeschehen stattfinden, um die Umsetzung des Gelernten auf möglichst hohem Niveau zu sichern und zu unterstützen.

Wir verstehen unter Lernsupport all das,

- was den Lernprozess als solches unterstützt d.h. wirksam werden lässt,
- was den Lernprozess als Veränderungsprozess unterstützt/erleichtert/fördert,
- wenn es um die Veränderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen einer Person bzw. einer Organisation geht.

(Arbeitsdefinition aus einem Forschungsprojekt zum Thema „Lernsupport“; Gütl u.a. 2004)

Konkret kann Lernsupport sehr unterschiedliche Formen annehmen. Diese reichen von Beratungsangeboten im Vorfeld der Lernprozesse (Lehr-/Lernberatung, Weiterbildungsberatung), über begleitende Unterstützungsstrukturen im Lernprozess selbst (z.B. Lernprojekte, Transferprojekte, begleitendes Coaching, Mentoring, e-Lernplattformen, gesundheitsfördernde und aktivierende Elemente usw.) bis zu transferfördernden Elementen im Nachgang zum „organisierten“ Lernprozess (Seminar dokumentationen, Nachfolge-Interventionsgruppen, Follow-up-Strukturen, Praxisberatung usw.).

Im Lehrgangsdesign finden sich u.a. folgende Lernsupport-Strukturen:

- Beratung und Auswahlprozess im Vorfeld
- Supervision in den Transferzirkeln
- Projektarbeiten
- Elektronische Kommunikationsplattform
- Dokumentationen aller Lehrgangselemente
- Follow-Up-Projekt zur Vorbereitung eines Open Space für BildungsmanagerInnen

\*

Die Orientierung an dem hier dargestellten Grundverständnis, den Grundlagen für ein erwachsenengerechtes Lernen sowie dem Thema Lernsupport, konstituiert in der Umsetzung des Lehrgangs ein „lernendes System“ – im Sinne eines „lernenden Lernsystems“. Dies wird

insbesondere durch die gezielte Einblendung *selbstbezoglicher Reflexionsstrukturen in den Lehrgangsprozess* gewährleistet (z.B. in der plenaren Prozessbegleitung). Damit wurde die produktive Verarbeitung interner Irritationen im Sinne von Wachstum möglich, sodass gegen Lehrgangsende die Entwicklung interner Routinen, Strukturen und Prozesse soweit gediehen war, dass auch über die Grenzen des Lernsystems „hinweggedacht“ werden konnte und Schnittstellen zu Systemen seiner Umwelt, also zu Bildungsinstitutionen, zur Wissenschaft und anderen BildungsmanagerInnen aufgebaut und genutzt werden konnten. Daraus entwickelten sich letztlich auch Ansätze von netzwerkförmigen Nachfolgestrukturen.

### **3.6.6. Ausgewählte Methoden, Arbeits- und Lernformen aus dem Lehrgang**

Anhand einiger ausgewählter Methoden, Arbeits- und Lernformen soll im Folgenden ein Einblick in die Umsetzung der zuvor skizzierten Grundlagen in das methodisch-didaktische Konzept ermöglicht werden.

Dabei werden jeweils einige beispielhafte Bezüge zu den dargestellten Grundlagen hergestellt.

#### **Prozessbegleitung**

Hier geht es um die *Reflexion von aktuellen Gruppen- und Lernprozessen* im Plenum, geleitet von einer Steuerungsgruppe der TeilnehmerInnen und zwei Mitgliedern der Lehrgangsleitung. Dabei wird das *akute Geschehen im Lehrgang zum Lerngegenstand* gemacht. Dies geschieht über Reflexion des Hier-und-Jetzt des Lehrganges und setzt dies in Verbindung zum Dort-und-Draußen der BildungsmanagerInnen. Das bedeutet insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle und ihre Weiterentwicklung – angeregt oft durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Lernsystem. Zudem ist die Prozessbegleitung das *zentrale plenare Austauschforum* z.B. für inhaltliche Themen aus der Fallstudienprojektarbeit und aus den Transferzirkeln. Weiterhin findet hier ein Teil der *lehrgangsbegleitenden Prüfung* statt: *interaktive Präsentationen* von Kleingruppen zu relevanten Themen für BildungsmanagerInnen aus den Fachprüfungsbereichen „Führung und Entwicklung“, „Markt- und Kundenorientierung“ und „Ressourcen“.

Grundsätzlich ist diese Arbeits- und Lernform auf die Reflexion der im Lehrgang entstandenen Situationen im Hinblick auf ihre Erschließung als Lernsituationen angelegt. Zentriert ist die Prozessbegleitung insofern auf das *Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität*. Dabei entstehen wiederum relevante Situationen, die im Sinne des Hier-und-Jetzt-Prinzips Anschlüsse für Lernprozesse bereithalten. Diese Arbeitsform ist auch auf ein

„Meta-Lernen“ bezogen auf im Lehrgang faktisch entstehende Probleme oder Schwierigkeiten angelegt.

Angeregt werden können hierdurch *Oszillationsprozesse bei Einzelpersonen*, z.B. bezüglich ihrer Rollengestaltung in der Lehrgangsgruppe, aber auch als BildungsmanagerIn im „Dort-und-Draußen“. Zudem werden hier *gruppendynamische Auseinandersetzungen* angeregt und ausgetragen, die zur Profil- und Strukturbildung der Lehrgangsgruppe zentral sind – zum Beispiel durch die Bearbeitung des *Differenzverhältnisses von Autonomie und Abhängigkeit* bezogen auf das Verhältnis zur Lehrgangsleitung. Hieraus ergaben sich auch *strukturelevante Veränderungen in der Organisationsdimension* des Lehrgangs (Zeiten, Räume und Orte, Inhalte, Steuerung).

### **Transferzirkel**

Transferzirkel sind feste Kleingruppen, von 6 bis 8 TeilnehmerInnen unter Leitung professioneller TrainerInnen mit Supervisionskompetenzen. Hier geht es insbesondere um den *Transfer des vielfältigen Lehrgangslerngeschehens in die eigene Praxis*, es geht um kollegiale thematische Arbeit und um Praxisaustausch. In diesem Rahmen werden auch die Fallstudienprojektarbeiten supervidiert. Hier findet zudem ein Teil der lehrgangsbegleitenden *Prüfung* statt: *Buch- und Medienbesprechungen*.

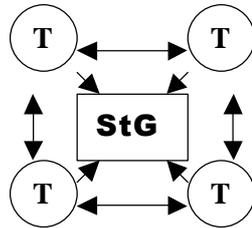
Angeregt werden insbesondere *personenbezogene Lern- und Veränderungsprozesse*. Dafür wird hier auch geschützter und relativ „intimer“ Raum durch die feste Kleingruppenstruktur verfügbar gemacht und gehalten, der einerseits über die entstandene Nähe viel Auseinandersetzung ermöglicht, weil er auch zeitlich, räumlich und von der Leitungsstruktur auf Distanz zu den anderen Lernfeldern angelegt ist. Dies ermöglicht und unterstützt Lernprozesse im *Oszillieren zwischen Stabilität und Irritation* (2.1.3.). Die Arbeitsform der Supervision ermöglicht einerseits das Anschließen an mitgebrachte *Erfahrungen* der Teilnehmenden als auch den Zugang zu neuen Erfahrungen.

In der Inhaltsdimension des Lernens wird durch die Transferorientierung der Fallstudienprojektarbeiten hier ein *Lernen zwischen Faktizität und Reflexivität* ermöglicht.

### **Steuerungsgruppen**

Hier wird selbstgesteuert – durch die TeilnehmerInnen. Sie gestalten in Steuerungsgruppen Übergänge zwischen Transferzirkeln und plenarer Prozessbegleitung und leiten diese gemeinsam mit zwei Mitgliedern der Lehrgangsleitung. Außerdem stellt die Steuerungsgruppe eine Schnittstelle zu den einzelnen Lehrgangsböcken dar und kann als

solche etwa Themen oder noch offene Fragen aus dem „inhaltlichen Kursgeschehen“ zur Vertiefung in die Prozessbegleitung einbringen. Die Steuerungsgruppe (StG) ist *Verschnittgruppe aus den Transferzirkeln (T)* – und zugleich deren Schnittstelle.



Steuerungsgruppen installieren sich immer zum Zwecke der Steuerungsarbeit und lösen sich nach Aufgabenerfüllung wieder auf.

Angesteuert werden hierdurch Auseinandersetzungsprozesse durch die *Erfahrung* mit Leitung – und dies im doppelten Sinne: die TeilnehmerInnen leiten selbst und sie leiten gemeinsam mit VertreterInnen der Lehrgangsleitung. Dadurch wird in den entstehenden Ernstssituationen der gemeinsamen Leitungsarbeit ein *Oszillieren zwischen Autonomie und Abhängigkeit* wahrscheinlich (2.1.3.).

### Fallstudienprojektarbeit

Die Fallstudienprojektarbeit ist ein wichtiges Ausbildungselement im Lehrgang. Jede/r TeilnehmerIn setzt sich mit der Fallstudienprojektarbeit selbst einen *individuellen Ausbildungsschwerpunkt*, der den jeweiligen Interessen und Neigungen entspricht und der gleichzeitig für die Anforderungen der jeweiligen beruflichen Beschäftigung nützlich und relevant ist. Somit wird eine direkte Verbindung zwischen Lern- und Arbeitswelt konzeptionell eingeführt, die den/die Lernende/n den ganzen Lehrgang über begleitet.

Mit ihr werden folgende zentrale *Ausbildungsziele* verfolgt:

- Erfahrungslernen und Weiterentwickeln der eigenen Professionalität als BildungsmanagerIn
- Arbeiten an einer konkreten und für den/die Einzelne/n relevanten Fragestellung und damit Erlangung von Handlungsfähigkeit im jeweiligen Kontext
- Erforschen einer speziellen Thematik im Kontext der Komplexität der eigenen Praxis
- Kennenlernen eines Instrumentes zur Bearbeitung einer komplexen Berufswelt – Einführung von Methoden der Aktionsforschung in den Arbeitsalltag von BildungsmanagerInnen
- Entwicklung beruflichen Wissens in einen Diskurs mit anderen ExpertInnen dieses

Berufes (Netzwerke schaffen)

- Perspektiverweiterungen durch das Schaffen von Distanzierungsmöglichkeiten (Distanz verringert Abhängigkeiten)

Aus dieser individuellen Fallstudie wird ein „*Umsetzungsprojekt*“ generiert, geplant, praktisch durchgeführt, ausgewertet und in einer öffentlich zugänglichen Projektmesse präsentiert.

Damit hängen folgende Ziele der Ausbildung zusammen:

- Der *Kompetenzaufbau im Bereich „Projektmanagement“* wird über ein Umsetzungsprojekt geleistet, das inhaltlich aus der Fallstudienarbeit generiert wird.
- Die *Kompetenzentwicklung zur Teamarbeit und die Leitung und Steuerung effektiver Teams* als wesentliche Ausbildungsziele für BildungsmanagerInnen werden in dieser Projektarbeit in einem Design verwirklicht, das stark an den Interessen und Arbeitskontexten der TeilnehmerInnen angekoppelt ist (dabei müssen die Umsetzungsprojekte nicht mit KollegInnen aus dem Lehrgang gestaltet werden, sondern können in Teams am Arbeitsplatz erfolgen).
- Durch die Projektarbeit erreicht der Lehrgang auch die *Organisationen und die regionale Bildungslandschaft*. Er wirkt über die Personen und über ihre Fallstudienprojektarbeiten dynamisierend für die Organisationen und die Tiroler Bildungslandschaft.

Einige *Beispiele* für derart von BildungsmanagerInnen professionell bearbeiteten Themen und Anliegen sind

- aus dem Kerngebiet „Leitung der Organisation“:
  - *Das Konzept E.F.Q.M. und dessen Anwendung in Südtirol* Eine kritische Auseinandersetzung und der Versuch des Transfers in eine neue Bildungseinrichtung
  - *Nach-Gedacht: Was ist vor dem Anfang?* Reflexion über die Initiierung eines Strategieentwicklungsprojektes im WIFI - Bozen
  - *Wie kann ich das Frauenmuseum neu und attraktiv mitgestalten, entwickeln und bekannt machen?* Wie kann ich Maßnahmen und Strategien erarbeiten und MitarbeiterInnen einbinden? Wie kann ich dabei meine Rolle professionell verankern und entwickeln?
  - *Evaluationsexperimente am „Obopuschtra Ferienspaß 2000“*
  - *„Das System Familie“* – Begleitende Dokumentation & Evaluation einer

---

 Therapeutischen Jahresgruppe für Eltern

- aus dem Kerngebiet „Identität als BildungsmanagerIn auf den Ebenen Organisation, Gruppe, Ich“:
  - *Meine Führungsrolle – überrollt? Rolle rollen lassen oder bewusst annehmen?*
  - *Die Entwicklung meines Rollenverständnisses und die Profilierung meines Rollenprofils als Führungskraft/Manager in einer Nonprofit-Organisation*
  - *Wie schärfen Veränderungsprozesse das persönliche Berufsbild?*
  - *Übergang – Transition – Krise. Phänomen biographischer Veränderungsprozesse. Persönliche Krisenerfahrung und Krisenbewältigung. Berufliche und persönliche Entwicklung*
  - *Selbstmanagement: Ziele & Zeit in der freiberuflichen Tätigkeit als Bildungsmanager*
  - *Wie kann ich als Organisatorin den Lernprozess der Kursteilnehmer beeinflussen?*
  
- aus dem Kerngebiet „Dienstleistung am Kunden“:
  - *Bildungsberatung: Beratung – Rat – raten? Wie kann ich meine Bildungsberatung professionalisieren?*
  - *Der Weg zur Marke. Eine begleitende Reflexion*
  - *Salto Vitale. Die Fortbildung am Sprung – Bildung managen im Landesforstdienst Tirol*
  - *Zwischen Euphorie und Ablehnung ... auf dem Weg zur 24-Stunden-Gesellschaft? Wie erlebten Studierende und Lehrende am Abendgymnasium Innsbruck die Implementierung der ersten Internetklasse im Fernstudium und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrerrolle? Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als schulspezifischer Prozess*
  - *Weiterbildung im Gesundheitswesen, die fachübergreifende Zusammenarbeit*

Anhand dieser Beispiele vermag deutlich zu werden, was durch die Auseinandersetzungen im Rahmen der Fallstudienprojektarbeiten möglich wird. Im Zentrum steht dabei hier der personale Lernprozess zwischen Faktizität und Reflexivität.

Durch den Anteil des Umsetzungsprojektes an der Fallstudienprojektarbeit wird explizit auch die *Handlungsdimension* als BildungsmanagerIn angesteuert, zudem wird hierdurch das „lernende System“ des Lehrganges mit den Systemen der relevanten

---

Bildungsmanagementumwelt via realer Projekte vernetzt.

### **Elektronische Kommunikationsplattform**

Unterstützt wird Kommunikation und Lernen im Universitätslehrgang durch eine *elektronische Kommunikationsplattform* (<http://bscw.uibk.ac.at>). Hier werden alle wichtigen Dokumente (Einladungen, Dokumentationen, Reader etc., Anspruch: papierloser Lehrgang) für alle (TeilnehmerInnen und Leitung) abgelegt und es findet Austausch und Diskussion zu verschiedenen Themen statt. Als wesentliches Kommunikationsmedium „zwischen den echten Begegnungen“, trägt dieser Online-Zirkel maßgeblich zur Vernetzung der TeilnehmerInnen und BegleiterInnen im Lehrgang bei. So können hier etwa gemeinsame *Dateien* (interessante Artikel, Buchbesprechungen, Links, Ausschreibungen, ...) und *Daten* (Adresslisten, Kalender, ReferentInnenkontakte) derart abgespeichert werden, dass jede/r immer auf die aktuellste Version Zugriff hat. Ein *Erfahrungsaustausch* über Neuigkeiten am Bildungsmarkt und im Kursgeschehen findet hier mit hoher zeitlicher Autonomie der Einzelnen statt. In der didaktischen Zielsetzung soll dieses Medium außerdem dem Anspruch nach *Vernetzung* unter den BildungsmanagerInnen (auch nach Lehrgangsabschluss) gerecht werden. Die TeilnehmerInnen lernen auf diese Art eine mögliche Plattform bereits im Kursgeschehen kennen und können die Struktur später weiter nutzen. Auf einer Meta-Ebene sollen sie mit diesen neuen Kommunikations- und Lernmedien selbst *Erfahrungen* als Lernende machen, um daraus für sich selbst als AnbieterIn Einsatzmöglichkeiten für Kommunikation und Lernen ableiten zu können.

### **3.6.7. Rollen- und Interventionsverständnis der „Lehrenden“**

Im Anschluss an unsere Überlegungen zu einem Lehrverständnis, das zu einem als Oszillieren gedachten Lernen – und das bedeutet: zu einem *aktiven, konstruierenden, differenzorientierten, selbstorganisierten und kontext- bzw. situationsbezogenen Lernen* – passt, bedeutet „Lehren“ hier insbesondere: *Anregung, Ermöglichung, Beratung, Kontextsteuerung und –gestaltung* (Siebert 2001a, S. 303/304) Steuerungsarbeit akzeptiert die ausschließliche Selbststeuerungsfähigkeit autopoietischer Systeme – und kann insofern nur im Hinblick darauf konzipiert und gestaltet werden, dass durch *Steuerung als Irritation* die Autopoieses von Personen und sozialen Interaktionssystemen angeregt wird.<sup>275</sup>

---

<sup>275</sup> Vgl. dazu auch das Kapitel über „Irritationslernen“ (3.7.).

Damit oszillieren Steuerfrauen und Steuer männer in Lehr-/Lernprozessen selbst ebenfalls. Denn sie vertreten *gleichzeitig* Alternativen: zugleich innerhalb und außerhalb des intervenierten Systems, aktiv und passiv, nah und distanziert, einfühlsam und konfrontierend operierend usw. Solche Leitungs- und Steuerungsarbeit bedeutet, Erfahrungen innerhalb der paradoxen Differenzverhältnisse zu ermöglichen und damit ein Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung neuer Differenzen zugänglich zu machen.

Steuerung als Leitungshandeln in Lernprozessen „betätigt die Oszillatoren des Systems“ (Luhmann 1997, S. 68 u. S. 69). Als nicht-triviales Leitungshandeln konzipierte Steuerung interveniert in nicht-triviale Systeme, indem *Differenzen projiziert werden*, „und das heißt: als Bedingungen möglicher Oszillation fixiert“ werden (ebd.). Dieser Steuerungsimpuls regt das System insofern – häufig: als Störung – zur Selbststeuerung an, als dass er verschiedene Differenzen für das Oszillieren zugänglich zu machen versucht. Oszillieren muss das System schon selbst. Insofern kann an dieser Stelle die Steuerungsinstanz nur noch beobachten, was das System – lernend – aus dem Impuls macht - oder auch nicht.

Die Rolle der „Lehrenden“ in diesem Prozess ist insofern *beratungsorientiert* angelegt. Aktion und Reflexion sollen durch Gespräche und entsprechende Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht und gefördert werden. Die *Ermöglichung von Handlungen, Erfahrungen, Situationen, Reflexion und Selbstorganisation* wird zur zentralen Aufgabe der „Lehrenden“. Im Rahmen der Gestaltung ihrer Rolle geht es darum, eine angemessene *Balance* zwischen Nähe und Distanz, zwischen Vorgabe und Freiraum, Irritation und Stabilität zu finden, dabei nicht zu überfordern und ein Netz von Beratung, Begleitung und Anregung zur Reflexion anzubieten.

Leitungskonzepte in diesem Lehrgang sind insofern eher wie *Landkarten* angelegt, in denen ja auch all das Wichtige verzeichnet ist, das Orientierung ermöglicht. Die zentrale Leistung zur Steuerung- und Gestaltung der Lernprozesse in der konkreten Situation besteht darin, die Landkarte so zu benutzen, dass eine *lernförderliche Mischung* aus Inhalten, Selbst- und Gruppenerfahrungen, Methoden, Medien und sinnlich-kreativen Erlebnissen entsteht. Das bedeutet, die TeilnehmerInnen durch die Leitung in Struktur und Prozess zu unterstützen, um ihre *subjektiven Konstruktionen des Lerngegenstandes* zu realisieren. Und alles, was diese individuellen Konstruktionen unterstützt, ist didaktisch sinnvoll.

Tendenziell sind dies solche Lernsituationen

- die von den TeilnehmerInnen als *authentisch* wahrgenommen werden,
- die im Schonraum des Lernraumes *ernsthafte Hier-und-Jetzt-Erfahrungen* zulassen,
- die dann im Hinblick auf den *Transfer ins Dort-und-Draußen* reflektiert werden können.

- Es sind auch solche Interventionen unterstützend, die eine *Aktivierung der TeilnehmerInnen* ermöglichen und die es unterstützen, dass die Folgen dieser Aktivität für sie erfahrbar werden.

Diese Steuerungsleistungen basieren - wollen sie besonders wirkungsvoll sein - auf dem Konzept „Nähe“, nicht auf dem Konzept „Distanz“. LeiterInnen werden in diesem Lehrgang aus ihrer Leiterrolle heraus *LernberaterInnen* der TeilnehmerInnen. Sie treten zu ihnen dabei in nahe Beziehungen, aus der heraus sie deren Lernprozesse beraterisch unterstützen können. LeiterInnenhandeln im Universitätslehrgang Bildungsmanagement besteht insofern darin, *Balancen zu fördern und zu unterstützen*: individuelle, soziale, inhaltliche. Auch wenn die Balance dafür zunächst irritiert werden muss.

### **Prüfungskonzept**

Auf der Basis der Prüfungsordnung und im Anschluss an die hier dargestellten Grundlagen wurde ein *beteiligungsorientiertes erwachsenengerechtes Prüfungskonzept* entwickelt, das von der Anlage her den Grundideen und der Komplexität des Lernarrangements im Lehrgang entspricht. Auch Prüfungssituationen sollen als *Lernsituationen* angelegt werden – ein anderes Verständnis wäre angesichts des Anspruches, ein „lernendes System“ sein zu wollen, höchst widersprüchlich.

Es sind von jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin als Einzelleistungen Qualifikationsnachweise in Form von

- 3 Fachprüfungen
- einer schriftlichen Fallstudienprojektarbeit und
- einer kommissionellen Abschlussprüfung zu erbringen.

Diese Prüfungsleistungen sind dabei *in unterschiedlicher Form*, nämlich

- schriftlich (Fallstudienprojektarbeit),
- als Präsentation (Projektmesse) sowie,
- interaktiv-mündlich (Fachprüfung, kommissionelle Abschlussprüfung). zu erbringen.

### **Fachprüfungen**

Im Rahmen des Universitätslehrganges sind *Fachprüfungen* zu absolvieren, und zwar aus folgenden drei Bereichen:

- *Führung und Entwicklung* (Thematik Mitarbeiterführung, Organisationsentwicklung, Pädagogische Grundlagen und Evaluation)
- *Markt- und Kundenorientierung* (Thematik Marketing, Bildungsmarkt und relevante Umwelt, Programm- und Produktgestaltung, Qualitätssicherung und Zertifikate)
- *Ressourcen* (Thematik Ressourcenmanagement und –steuerung).

Die Teilnehmenden haben hierzu folgende Leistungen *nach eigener Wahl* der Kombination eines Themenbereiches und der Form der Prüfungsleistung zu erbringen. Dabei müssen alle drei Fachprüfungsbereiche abgedeckt werden. Ebenso müssen alle drei Prüfungsformen abgedeckt sein. Die Kombination zwischen Prüfungsform und Prüfungsfach ist frei wählbar.

### **Fallstudienprojektarbeit**

Der *schriftliche Anteil der Prüfungsleistung* ist die Fallstudienprojektarbeit. Diese umfasst die

Dokumentation der individuellen Fallstudie in ihren einzelnen Entwicklungsphasen unter Berücksichtigung der jeweils relevanten Gegenstandsbereiche der Blockveranstaltungen sowie mit Reflexion sowohl der einzelnen Veränderungen als auch des gesamten Lern- und Praxisertrags. Sie dient dadurch der Absicherung und Festigung des persönlichen Lern- und Studienerfolges und des Transfers.

Bewertet wird die Fallstudienprojektarbeit durch *zwei GutachterInnen*: den/die Betreuer/in (TransferzirkelleiterIn) sowie eine/n Gutachter/in aus dem Leitungsgremium.

Die schriftlichen Anteile der Fallstudienprojektarbeiten werden öffentlich zugänglich gemacht (beim Amt für Weiterbildung, beim Tiroler Bildungsinstitut und der Universität Innsbruck).

### **Kommissionelle Abschlussprüfung**

Im Zentrum der kommissionellen Abschlussprüfung steht die *Verteidigung der Fallstudienprojekt-Arbeit*. Prüfung soll auch hier als Lernprozess installiert und modellhaft erfahren werden.

Die TeilnehmerInnen erbringen in dieser kommissionellen Abschlussprüfung daher Leistungen in zwei relevanten Rollen für BildungsmanagerInnen:

- in der Rolle als Geprüfte/r zu ihrer Fallstudienprojektarbeit (benotet),
- in der Rolle als PrüferIn in einer Prüfungskommission.

Der Prüfungskommission für diese mündliche kommissionelle Prüfung am Ende des Universitätslehrganges gehören 3 Personen an, die von der Lehrgangsleitung bestellt werden: eine TeilnehmerIn der Lehrgangsgruppe, die/der Fallstudienbetreuer/in, ein Mitglied der Lehrgangsleitung als KommissionsleiterIn.

### **3.6.8.Epilog – Blick nach vorne: eine „Logistik der Übergänge“ für lernende Systeme<sup>276</sup>**

Eingangs wurde die heutige Situation des Bildungsmanagements zwischen System und Umwelt markiert. Abschließend stellt sich nun auch die *Frage nach der Zukunft des Bildungsmanagements* – insbesondere angesichts der hier entwickelten Idee „lernender Systeme“.

An dieser Stelle möchte ich *spekulieren* – und ich erde diesen spekulativen „Blick nach vorne“ an der Sprachfigur der „Logistik der Übergänge“ (Orthey 1999, CD-ROM Modernisierung.doc): Diese „berechnet nicht die Chancen des Überlebens, sondern sie experimentiert mit Möglichkeiten zu leben.“ (Wagner 1991, S. 340) Eine solche „Logistik der Übergänge“ stellt eine „Gegenposition“ zu einer „Logik der Rettung“ dar, sie „ersetzt das Denken in diesen Territorialitäten durch ein Denken über sie und den Umgang mit ihnen.“ (ebd., S. 342)

Die gegenwärtige Modernisierungsdynamik unserer reflexiv überschrittenen Moderne beschert uns als Folge des Möglichkeitszuwachses durch beschleunigte Differenzierungsprozesse immer häufigere *Übergangsprobleme auf verschiedenen Ebenen*:

<sup>276</sup> Im abschließenden Textteil dieser Arbeit „Ergebnissicherung und Spekulationen“ wird die Figur der „Logistik der Übergänge“ im Hinblick auf „lernende Systeme“ weiter ausgearbeitet. Um diese Überlegung im Hinblick auf Bildungsmanagement verständlich zu halten, habe ich hier textliche Doppelungen zugelassen.

- *Individuen* müssen angesichts brüchig gewordener Bastel- und Patchwork-Biografien zunehmend häufiger *Übergänge zwischen verschiedenen Formen des Lebens und Arbeitens* bearbeiten und bewältigen.
- In der *Sozialdimension* führen die Dynamiken von Kurzfristkontakten und flüchtigeren Lebens- und Arbeitsformen – letztere in globalen und virtuellen Dimensionen – zur *Zunahme von Übergangssituationen auf der Beziehungsebene*, die wiederum die *Notwendigkeit interaktiver Aushandlungs-, Klärungs- und Vermittlungsprozesse* verstärken und vermehren.
- In der *Organisationsdimension* werden Übergangssituationen durch die Gleichzeitigkeit von Zentralisierungs- und Dezentralisierungstendenzen in einer *Zunahme von strukturellen und prozessbezogenen Adaptionsprozessen an veränderte interne Bedingungen und sich rasch verändernde Umweltbedingungen* verstärkt.

Diese Zunahme von zu bewältigenden Übergängen wird in den drei hier benannten Dimensionen (individuell, sozial-interaktiv und organisational) dadurch zugespitzt, dass das Referenzproblem sich ebenfalls im Übergang befindet: von der „modernen“ Eindeutigkeit der Fixierungen an Werte, Traditionen, Normen und geteilte Regeln hin zur „postmodernen“ Vielfalt und Uneindeutigkeit der „Letztbezüge“ für unser Handeln. Dies ist zwar eine Vereinfachung, aber sie zeigt den Trend an, der zur vierten, der *gesellschaftlichen Dimension* des Übergangproblems führt: Gesellschaft als soziales System befindet sich angesichts der Flüchtigkeit der Referenzen im Übergang zu einer Gesellschaftsform, für die radikale Pluralität keine Problem, sondern eine Ressource darstellt. Dies bedingt eine Vielzahl kleiner „Übergänge“, weil einerseits Ablösungsprozesse und andererseits Neuorientierungsprozesse stattfinden und aufgehoben sein wollen.

Solche „Übergänge“ können – wiederum vereinfachend - in folgende Phasen zerlegt werden:

<b>Phase</b>	<b>Emotionale und sozial-interaktive Dynamiken</b>
<b>1. Ablösung vom Alten</b>	Nicht-wahr-haben-Wollen, Verleugnung, Schock, Ablenken, Glorifizieren, Rationalisieren Aggression, Niedergeschlagenheit, Kampf-Flucht, Trauer
<b>2. Unsicherheit</b>	Verarbeitung, Interesse am Neuen, Vorstellungen des Neuen entwickeln, Infragestellungen des Neuen, Erkennen von Chancen, Alternativen entwickeln und bedenken
<b>3. Neuanbindung</b>	Akzeptanz des Neuen, Verständnis, Planungen, Umsetzen in Handlungen

Wie diese Übersicht (in Anlehnung an die Phasen des Trauerns von Verena Kast 1982) zeigt, ist das Übergangsgeschehen ein *emotional und sozial-interaktiv anspruchsvolles*, zum Teil gar belastendes. Diese anspruchsvolle und belastende Dynamik wird heute oft in Lernprozesse umgeleitet, weil diese einen angemessenen Rahmen anbieten, diese Dynamik sinnhaft zu rekonstruieren, zu reflektieren und so zu bearbeiten, dass als Ergebnis eine wiederhergestellte bzw. optimierte Handlungsfähigkeit erwartet werden kann. Diese sind sowohl auf Einzelpersonen, auf Interaktionen wie auch auf Organisationen hin anzulegen. Lernen ist auch deshalb ein angemessenes Muster zur Bearbeitung und Bewältigung der anstehenden Übergänge, weil es sich um eine „offene Form“ handelt. Der individuelle, sozial-interaktive bzw. der organisationale Lernprozess ist eine nicht-trivial funktionierende „black-box“, in der möglich wird, was möglich wird – das aber nicht vorbestimmt und vorhersehbar ist. Das macht Lernen zu einem *niederschweligen Angebot*, weil es angesichts der Belastungen in Aussicht oder zu Beginn eines Übergangsprozesses Entlastungen verspricht, deren konkrete Qualitäten aber nicht bereits von Vorneherein feststehen. Es wird insofern gerne gewählt und so unsere Prognose: auch weiter gerne und vermehrt gewählt werden angesichts zunehmender Übergänge.

Dieser Prognose folgend, wird es eine zentrale Leistung einer „kompetenten Organisation“ bzw. wie ich es eingangs formuliert hatte: eines „lernenden Systems“ sein, sich so einzurichten, dass die Ressource „Lernen“ für die Bearbeitung der individuellen, sozial-interaktiven und organisationalen Übergangssituationen ausreichend vorgehalten wird.

Bildungsmanagement ist insofern eine „Logistik der Übergänge“, als dass es als funktional relevante Leistung in einem lernenden System Lernstrukturen und Prozesse als Ressourcen verfügbar hält, die die *Bearbeitung, die Gestaltung und auch die Steuerung von Übergängen auf den verschiedenen Ebenen* unterstützt. Dies ermöglicht auch eine *Auseinandersetzung mit den Modernisierungsprozessen*, denen das System ausgesetzt ist im Sinne einer „qualitativen Modernisierung“ (Orthey 1999, CD-Rom, Modernisierung.doc).

Mit der (spekulativen) Ausrichtung des Bildungsmanagements im Sinne einer „Logistik der Übergänge“ wird auch eine *veränderte Positionierung der Veränderung gegenüber* zum Ausdruck gebracht. Die durch den Übergang anstehende Veränderung wird nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen, sondern als *Ressource* für eine neue Qualität, für Entwicklung und Wachstum. Letzteres, die (neue) Veränderungsqualität, kann Chance und Gefahr sein, Bedrohung und Hoffnung, aber jeweils nur als *Möglichkeit*, nicht als normative Festlegung. Die Veränderung vollzieht sich in einem Feld verstreuter Dinge und Ereignisse.

Bildungsmanagement im Sinne einer „Logistik der Übergänge“ passt sich diesem Feld und seinen Streuungen an. Es stellt vielfältige Ressourcen und Verfahren bereit und experimentiert mit ihnen – und dies nicht im Sinne einer Rettungslogik als Möglichkeit zu über-leben, sondern als Möglichkeit: zu leben und zu arbeiten via Lernen. Der Weg ist das Ziel des Bildungsmanagements und dessen, was es verfügbar hält. Es hat keinen einheitlichen Ursprung und kein einheitliches Ziel, es offeriert sich in der gebotenen Vielfalt und Buntheit. Wenn es sich dies erhält, entspricht es in einer systemisch charmanten und relevanten Passung in hohem Masse denjenigen Systemen seiner Umwelt, die es mit Leistungserwartungen konfrontieren. Bildungsmanagement im Sinne einer „Logistik der Übergänge“ ist damit notwendigerweise auch immer *selbst eine Form im Übergang*. Insofern bleibt Bildungsmanagement auch über 10 Jahre nach der eingangs zitierten Prognose von Bernd Schmid ein „Beruf mit Zukunft“.



### **Vierte Ausschweifung**

Angesichts der vorhergehenden Überlegungen zum Bildungsmanagement drängt sich der Blick auf eine der neuen semantischen Varianten dergestalt professionalisierter und oft heißt das auch: ökonomisierter Bildungsarbeit auf. Entdeckt wurde in diesem Zuge unter anderem der „Kunde“.

Ihm gilt unsere ungeteilte Aufmerksamkeit, denn ...

### **Der Kunde ist König. Der König ist gekauft.<sup>277</sup>**

Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung

„Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss, lernen kann man Gott sei Dank, aber auch sein Leben lang.“ Der erste Teil dieses Satzes stammt von Wilhelm Busch, den zweiten Teil hatte womöglich ein deutscher Bildungspolitiker hinzugedichtet, um den vielen Sätzen über lebenslanges Lernen einen weiteren hinzufügen zu können. Das alleine hätte wenig Neuigkeitswert, handelt es sich doch um eine Standarderfahrung für uns Lerngesellschaftler. Relativ neu hingegen ist, dass dieser Satz für uns als Kunden einen tatsächlichen *Geldwert* besitzt. Ja, für uns als Post-Kunden! Für DM 1,10 bzw. 0,56 Euro konnten wir den Satz bei der Deutschen Post als Sonderbriefmarke zum Lebenslangen Lernen erwerben. Das ist sicher ein Indiz für das, was wir heute allenthalben unter dem Etikett der „Kundenorientierung“ wahrnehmen können. Die Post hat uns potentielle Kunden als lebenslange Lerner diagnostiziert und bedient flugs diese Selbstwahrnehmung mit einer bunten Vorderseite und einer eher fad und klebrig schmeckenden Rückseite zum Thema. Immerhin können wir dadurch als Postkunden ein Stück von uns selbst kaufen und wir sind zudem in der Lage, dieses Stück hinauszuschicken in eine Welt, die Lernen immer öfter zum Erklärungsmodell für das macht, was sie an Unerklärlichem hervorbringt. Wir können quasi Trost verschicken. So gesehen, dient die Briefmarke auch der Befriedung. Das liegt nicht am Lernen, sondern an der *Kundenorientierung* der Post. Für schlappe 56 Cent!

---

<sup>277</sup> Veröffentlichung: Orthey (2003)

### **Kundenorientierung als Veränderung der Referenzbezüge**

„Der Kunde bestimmt unser Handeln.“ So steht es im Leitbild eines Großkonzerns. Kundenorientierung ist angesagt, sie ist visionsfähig und auf dem Weg zur Alltagstauglichkeit. Zunehmend häufiger wird heute auch im Bildungsbereich deshalb darauf gesetzt. Hintergrund dafür ist die Qualitätsmanagement und –sicherungswelle. Nahezu euphorisch wird das Sprachspiel der „Kundenorientierung“ nun auch in Bildungseinrichtungen etabliert und interpretiert. Kunden sind dabei nicht mehr nur die institutionellen Abnehmer von Bildungswaren, sondern oft werden auch TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen, manchmal gar Schüler und Studenten zu Kunden gemacht. Der Kunde ist offenbar im Sonderangebot, so gerne wird er derzeit genommen.

Rein formal gesehen zeigt „Kundenorientierung“ eine Veränderung der systemrelevanten Referenzbezüge an. Der Selbstbezug wird gezielt durch ein Element aus der relevanten Umwelt ergänzt: den Kunden. Damit hat das System etwas im Inneren, was eigentlich zu seiner Umwelt gehört. Erwartet werden dadurch Optimierungsleistungen zur Verbesserung der Anpassungsfähigkeit. Dadurch, dass Kunden konsequent in Abläufe integriert werden, gibt es zudem ständig Lernanlässe, weil betriebliche Routinen, Strukturen und Prozesse mit einer betriebsfremden Sicht konfrontiert werden. Damit ist angezeigt, dass Kundenorientierung zuallererst eine Rationalisierungsstrategie ist. Es geht dabei auch nicht um den Kunden an sich, sondern um dessen *Funktion in Bezug auf den Betrieb*.

Im Gegensatz zur klassischen Organisation gewinnt das (Bildungs-) Unternehmen seine Form, seine Ordnung und Organisation also durch zusätzliche neue Bezüge. Es wird nicht mehr durch die etablierte Hierarchie von oben nach unten geordnet und organisiert, sondern Form, Ordnung und Organisation werden aus dem *lose gekoppelten Zusammenspiel von Markt-, Konkurrenz- und Kundenorientierung* gewonnen. Markt bleibt damit nicht nur Umwelt des Bildungssystems, sondern durch Kundenorientierung wird er zur internen Referenz für Fragen der Koordination, der Verteilung, der Beauftragung, der Arbeitsteilung und der pädagogischen Ausrichtung.

Woran merken die Kunden das?

Sie merken es daran, dass sie häufig und überraschend als solche angesprochen und benannt werden, dass sie öfters mal mit Fragebogen genötigt werden (mit oder ohne Gewinnspiel), dass sie ständig nach ihrer Meinung gefragt werden und dass sie zeitlich begrenzte Rollen innerhalb des jeweiligen Systems übernehmen sollen. So sitzen potentielle TeilnehmerInnen eines Lernprozesses als „Kunden“ in Konzeptentwicklungsgruppen, sie werden immer öfter interviewt, sollen Rückmeldung geben zu Entwürfen, Konzepten, Pilotseminaren und hocken

in 360°-Feedback-Sessions. Das ist eine Erweiterung der Planungs- und Evaluierungsperspektive für Bildungsmaßnahmen in Richtung auf den Adressaten. Aber es geschieht im Dienste des jeweilig kundenorientiert daherkommenden Systems – nicht im Dienste des Kunden. Es wird nicht Kundenorientierung für den Kunden gemacht, sondern der Kunde wird für das System genutzt.

### **Kundenorientierung als ökonomisch codierter Begriff**

Der Begriff des Kunden ist direkt auf die ökonomische Codierung Zahlung/Nichtzahlung zurückzuführen. Das bestimmt die Selektivität des Bildungsgeschehens in einer bestimmten Weise vor. Bei Subjekt- und TeilnehmerInnenorientierung stand das aufgeklärte und erkennende Subjekt mit seinen Besonderheitsansprüchen und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten im Fokus des pädagogischen Geschehens und seiner Planung. Es handelte sich dabei um Kommunikationen, die auf der Bildungscodierung „Wissen/Nichtwissen“ beruhten. Beim „Kunden“ ist ein anderer Ausschnitt der Person gefragt. Dieser ist reflektiert auf *Handlungen des Erwerbs und des Konsums*. Kundenorientierung ist ein Ausdruck zunehmender Marktorientierung von Bildung. Das heißt konsequent zu Ende gedacht, dass nur noch das angeboten wird, für das es potentielle KundInnen gibt. Denn dafür sind Zahlungen erwartbar. Was darüber hinaus geht, fällt weg – es ist nicht kundenorientiert, d. h. es ist keine Nachfrage und auch keine Zahlung erwartbar, und natürlich auch keine Anschlusszahlung. Wo kein Wertschöpfungszuwachs erwartet werden kann, da wird es auch keinen Zuwachs an Wissen und Identität geben. Das ist die neue Begrenzung durch Kundenorientierung, die antritt, um neue Perspektiven zu eröffnen. Und es ist zugleich der notwendige Tod für viele Bildungsmaßnahmen, die nicht marktfähig sind, weil TeilnehmerInnen nicht als Kunden auftreten können oder wollen.

Kundenorientierung spricht ausschließlich die *Kaufmentalität* an, nicht die Bildungsmentalität, sie setzt auf ökonomischen Zuwachs statt auf ökologische Nachhaltigkeit. Es sei denn natürlich, diese wäre marktfähig. Dann würde auch sie zur Ware, die zusammengekauft werden kann – möglicherweise mit Frühbucherrabatt. Damit würde sie jedenfalls kräftig beworben in professionell gelayouteten Flyern, Foldern und Websites – der Kunde erwartet schließlich was für sein Geld, das er ausgeben soll. Die Ware soll bitteschön auch schön verpackt sein. Denn die Verpackung kann Anmutungen freisetzen, die zum Erwerb – und auf der anderen Seite: zum Gewinn – führen.

War in der organisatorisch aufgehobenen Weiterbildung, die durch aufklärerische und emanzipatorische Traditionen sinn-vorbestimmt war, die Ausstattung der Lebensläufe mit möglichst vielen Lernprozessen angesteuert, so ist dies in einer kundenorientierten Ausrichtung ersetzt durch das Marktlichkeitsprinzip. Nur soviel Ausstattung wie ökonomisch sinnvoll. Und ökonomisch sinnvoll ist all jenes, was gewinnbringend offeriert und vermarktet werden kann – der Rest wird aus dem Sortiment genommen, die entsprechenden Kunden werden aus der Kundenkartei gelöscht oder besser natürlich: sie können für ein anderes Produkt begeistert werden. Das führt für bestimmte Kunden-Zielgruppen sicher zu einer besseren Versorgung mit Bildung – andere hingegen können nur noch notversorgt werden.

Wenn nicht TeilnehmerInnen sondern Institutionen als sogenannte Kunden auftreten, wird das Problem der Kundenorientierung aus pädagogischer Sicht nochmals verschärft. Verkauft wird das, was die Organisation – z.B. das Arbeitsamt oder ein Unternehmen - als Kunde nachfragt. Hier hat ebenfalls vorher eine Relevanzprüfung mit dem Selektionsfilter „Zahlung/Nichtzahlung“ stattgefunden, sodass nur das gekauft wird, was gekauft werden kann und was möglichst wenig Kosten verursacht. Adressaten von Bildungsmaßnahmen spielen hier keine Rolle mehr. Sie werden paradoxerweise die Opfer der Kundenorientierung. Mit ihnen verhält es sich etwa wie mit den unzähligen Bankkunden, die im Rahmen einer verschärften Kundenorientierung zu „Benutzern“ werden müssen – und dies weder wollen noch können. Derart „kundenorientiert“ angesprochen, müssen sie sich zuerst einmal Benutzerkenntnisse aneignen, um in einer Form an ihr Geld zu kommen, die sie gar nicht wollten. Ähnlich verhält es sich auch mit den TeilnehmerInnen von Bildungsprozessen, die als Kunden für etwas zahlen müssen, was sie eigentlich hätten nicht oder anders haben wollen.

### **Kundenorientierung als Entsubjektivierung und Totalverzweckung**

Im Kunden wird das *Subjekt ökonomisch überformt*. Das heißt übrigens nicht, dass es von den Rationalisierern aufgegeben würde. Im Gegenteil. Es wird nur anders angesteuert. Das kann es auch angesichts seiner heute hochindividualistischen Ausformung. Insofern werden zugleich *Mechanismen der Selbstausbeutung* aktiviert, die natürlich unter dem Signum von mehr Selbstverwirklichung erscheinen. Subjektivität wird zum Gegenstand systemischer Rationalisierung: Mehr Ausbeutung durch mehr Selbstverwirklichung. Die Erschließung der letzten Bastion des Selbst erfolgt dabei letztlich im Sinne des ökonomischen Mehrwertes – nicht im Sinne von mehr Aufklärung. Durch diese Reduktion verliert Subjektivität ihre Eigenständigkeit und Eigenwilligkeit. Sie erscheint instrumentalisiert, totalverzweckt. Die

Systeme dominieren das Subjekt. Was bleibt, ist die „Selbst-GmbH“ und die „Ich-Aktie“. Das gesellschaftliche Reproduktionsgeschehen verlagert sich damit. Die Generierung von Identität wird nicht mehr als Bildungsthematik behandelt, sondern als geschäftliche Reproduktion. Der Zweck – die Zahlung – heiligt die Mittel – die Kunden.

### **Kundenorientierung als Entpädagogisierung**

Das dergestalt auf seine Rolle als Kunde reduzierte Subjekt wird nur mehr in seinem *ökonomisch verwertbaren Ausschnitt* wahrgenommen. Das Pädagogische tritt dahinter zurück. Das pädagogisch sinnvolle ist zudem möglicherweise kundenorientiert nicht sinnvoll. Immerhin ist der Kunde auch nicht immer Pädagoge. Sie oder er verfügt legitimerweise über Verwertungsabsichten, nicht aber über Expertise, wie dieser Nutzen methodisch-didaktisch und in einer guten Lerndramaturgie erreicht werden kann. Der Kunde denkt beispielsweise womöglich in ganz anderen Lern- und Aneignungs-Zeitmustern. Sie oder er will schnell an das Verwertbare kommen – vieles, was pädagogisch Sinn macht und notwendig ist, muss ihm oder ihr als Zeitverlust erscheinen. Dass es sich um „wertvolle Zeitverluste“ handelt, kann nicht mit einem ökonomischen Zeitkalkül begründet werden. Dass Lernen eher einen ökologischen Umgang mit der Zeit braucht und keinen ökonomischen Umgang, das kann der Kunde als Referenzgeber meist nicht wissen. Viele Kunden sind dafür auch nicht kundig. Also wird die Referenz für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses die Zahlung – deshalb heißt es ja auch heutzutage „Bildungsmanagement“. Das pädagogisch mögliche wird abhängig vom ökonomisch machbaren. Innerhalb dieses Spannungsfeldes vermitteln, pardon: managen Bildungsmanager. Dominant bleibt letztlich der ökonomische Bezug. Das Pädagogische wird verbetrieblicht, sein Management sorgt sich um seine Vermarktung. Die Entpädagogisierung geschieht im Dienste der Kunden.

### **Kundenorientierung als Beitrag zur Entprofessionalisierung**

Durch die Begrenzung auf eine Marktperspektive wird auch die Entwicklung von Professionalität neu kanalisiert. Managementwissen ist für das Bildungsmanagement, das eine Kunden- und Qualitätsperspektive präferiert, ein wichtigeres Expertenwissen als das Wissen um Didaktik, Methodik, um Gruppenprozesse usw. Es ist davon auszugehen, dass sich eine solche professionelle Ausrichtung am Markt durch Zunahme der Nachfrage nach einem bestimmten Qualifikationsprofil bemerkbar macht – und umgekehrt an einer Verschlechterung der Beschäftigungsmöglichkeiten für ein pädagogisch zentriertes Profil sichtbar wird. Gesucht wird der erfolgreiche Akquisiteur – auch seiner selbst!

Ein weiteres: Die Reduktion der TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen auf „Kunden“ entlässt diese auch aus ihrer lebendigen Co-Produzentenrolle im Lernprozess und verlagert die Verantwortung zurück auf die Bildungs-Dienstleister, die justament wieder zu „Lehrenden“ werden – ein Etikett, von dem sie sich gerade angestrengt befreit hatten. Pädagogische Professionalität nimmt dadurch Schaden.

### **Kundenorientierung als Umformung der Figur des „Teilnehmers“**

Das Verständnis von Weiterbildung als ein öffentliches Gut setzte eine implizierte Figur des potentiellen Teilnehmers voraus, der oder die an persönlicher Weiterentwicklung, an einer Erweiterung von Deutungsperspektiven, an einer Kultivierung des Lebens und Arbeitens interessiert war. Diese Zuschreibungen korrespondierten auf der didaktischen Seite eng mit dem Konzept der Teilnehmerorientierung. Mit dem Aufkommen der „Kundenorientierung“ im Rahmen von Qualitätsmanagement-Ansätzen werden diese Zuschreibungen an die Figur des Teilnehmers umgeformt. Der potentielle Teilnehmer als Kunde wird von inhaltlichen und auch ideologischen Zuschreibungen befreit. Diese werden ersetzt durch eine *reine Funktionalisierung* für ein Konzept, dass tautologisch darauf angelegt ist, mit Kundenorientierung erfolgreich zu sein und dann immer weiter kundenorientiert, d.h. geschäftlich erfolgreich sein zu können.

### **Die Verkündigung der „Verkündung des Menschen“ als Schließung**

Wo bleibt angesichts derart zentrierter Kundenorientierung die Zeit und wo der Ort für die Auseinandersetzung und die Reflexion der lebenslänglichen Lernzwänge und -nötigungen? Wo die Zeit, der Ort für die kritische Frage, für den Perspektivwechsel? Wo ist die Zeit und der Ort der Infragestellung der Totalverzweckung des Menschen durch permanentes Lernen im Dienste der Anpassung an Verhältnisse, die eine radikale Ökonomisierung fordert? Wo ist Zeit und Ort für das *Selbst* - angesichts der Landnahme dieser letzten Bastion des sogenannten Subjektes durch den Staat, die Institutionen und Betriebe, die Selbstverwirklichung versprechen und Selbstausbeutung produzieren? Sind die Callcenters und Kompetenzzentren Ersatzwelten für Bildungsstätten? Oder sind es die virtuellen Lernumgebungen, die sogenannten „Lernplattformen“? Findet dort Bildung statt - statt in Bildungsstätten? Oder eine platte Form des Lernens? Und grundlegender: Geht es überhaupt noch um Bildungsprozesse, oder geht es nur mehr um eine Ansammlung von *Qualifikationsbits*?

Es gibt jedenfalls einige Indizien dafür, dass es eine neue Ästhetik von Lernprozessen gibt. Diese kommt ohne Riechen, Schmecken, ohne Fühlen, ohne Natur, ohne Kunst, ohne

Kulturerfahrung, ohne persönlichen Dialog im sozialen Kontext aus. Sie ist bestimmt durch das Bild der Benutzeroberfläche, die ihren Namen zu Recht trägt: lernende Kunden sind hier Benutzer und sie sind an der Oberfläche tätig. Sie klicken sich von hier aus weiter in ihren Lernprogrammen und –plattformen und in die Weiten des Netzes. Weg mit den Bildungsstätten, auf in die virtuellen Lernwelten, die Diskussionsforen und die Chatrooms! Aber dann zum Ausgleich für das entgangene Erleben weiter in die *Erlebniswelten des Edutainment*. Dort findet sich dann das Verlorengegangene neu arrangiert wieder in einem erlebnisorientierten und natürlich kundenorientierten „Design“. Hier kann im Dienste des Lernens gebickt, gejumpet, geraftet oder geclimbt werden. „Geleant“ wird beim Event mit durchgestylten Animationen im Stil der Club Mediterranes und der Robinson Clubs. Dort findet das statt – und zwar *statt* Bildung -, was die Leerstellen entgangener authentischer Erfahrungen im Hier und Jetzt von Bildungsprozessen offen lassen. Folglich fand bei den Info-Tagen Weiterbildung am 15. September 2001 in Wien das Prater-Lernfest statt: „Genießen Sie zuerst den herrlichen Weitblick vom Riesenrad über Wien. Gewinnen Sie dann Einblick in Ihre persönlichen Weiterbildungs-Chancen.“ Und anschließend zum Tagesabschluss darf 's ein wenig „Wer wird Millionär?“ bei RTL sein. Da flimmert das Bild von Bildung vorbei. Nur das Weiterflippeln rettet uns kurzzeitig.

Bildungsstätten fürchten – mit Recht - angesichts der virtuellen Lerneuphorien um ihre Existenz. Sie reagieren kundenorientiert. PC-Räume nebst entsprechenden Seminaren für allerlei User-Zielgruppen versuchen die Koppelung des „Stattfindens“ an festen Orten und zu festen Zeiten mit den virtuellen Trends des Lernens. Hinzugegeben werden heute bei geschmacksneutraler Musikberieselung oft Duftpyramiden und wählbare Wandfarben im Seminarraum, es gibt draußen Erlebnisparcours und einmal die Woche kommt der ortsansässige Liedermacher für's Kulturprogramm. Und um noch mehr *Kundenorientierung* zu signalisieren, werden die sprachlich derart ökonomisierten TeilnehmerInnen mit Fragebögen zur Qualitätssicherung belästigt.

Wenn - wie im Jahr 2001 in Tirol - Bildung ins Kaufhaus geht (Schlagzeile der Tiroler Tageszeitung: „Bildung aus dem Einkaufszentrum“) und dort „Sonderangebote“ offeriert werden, braucht es dann nicht auch ein „Bildungsgut“, das auf ökologischer Basis bewirtschaftet wird? Ist das Kaufhaus das Bildungshaus der Zukunft oder ist das Bildungsbiotop – die ehemalige Bildungsstätte – der Ort hierfür? Und: wer ist dort? Sind es auch diejenigen Kunden, die fleißig im Trend lernen und immerzu dem Erwachsenwerden hinterhereilen ohne es je werden zu können? Oder finden wir hier etwa nur die kundige Bildungsschickeria?

Und: Wen finden wir hier nicht mehr?



### 3.7. Verwirrende Aussichten: Irritationslernen

Oder: Vom Lehrgang zum Störgang!

„Und schließlich zu Dir, Verwirrung, liebe Freundin, Gefährtin aller Querdenker und wahren Systemiker, Frucht der Paradoxien, Botin des Wandels und Aufbruchs – wie konnte es geschehen, dass die Menschen die Kostbarkeit Deiner Gaben nicht mehr sahen? *Aus der Knospe der Verwirrung hebt sich die Blüte der Verwunderung* hieß es im Tassawurf – und wie oft verwelkte die Blüte des Wunders aus Furcht vor der Verwirrung! Aber der Versuch, Dich, Verwirrung, zu meiden, entstammt meist dem Wunsch, umfassend zu beherrschen. Und dieser Wunsch, so hoffnungslos er auch stets vom Leben widerlegt wird, hat doch seinen hohen Preis: Er verhindert wirkliches Lernen!“  
(Varga von Kibéd/Sparrer 2003, S. 170)

#### Struktur

##### 3.7.1. Irritation – Störung – Lernen

##### 3.7.2. Irritierende Interventionen

1. Inszenierte „Wirklichkeiten“: „Erweckt wird die Täuschung, es sei keine Täuschung.“
2. Alternative Erfahrungen ermöglichen: „Das hab’ ich ja noch nie erlebt!“
3. Umdeutungen: „Könnte es nicht auch anders sein?“
4. „Diagnosen und Hypothesen bilden“
5. „... da frag ich mich wirklich!“ Vom Irritationswert des Fragenstellens
6. Beobachtungs- und Verhaltensaufgaben: „Bis zur nächsten Stunde ...“
7. Geschichtenerzählen: „Es war einmal ...“
8. Griff in die kreativ-Kiste - Skulptur-, Aufstellungs- und Theaterarbeit und mehr: „Sinn mit allen Sinnen!“
9. Beraterbeobachtungen als Angebot und Provokation: „Was die so über uns reden ...“
10. Paradoxe Interventionen, Verschreibungen und mehr: „Ihnen ist nicht mehr zu helfen!“
11. Gesteigerte Irritation: „Harte Schnitte für neue Schritte“
12. Veränderung des Handlungskontextes - Switch: „We make a difference“  
Ohne Nummer: Lachen und Humor!!!

##### 3.7.3. „Überfälle auf die Wirklichkeit“ (Geisslinger 1999) - Konzeptionsüberlegungen und Ausblicke für Irritationen auf verschiedenen Ebenen

##### 3.7.4. Abschließend eine Geschichte: Irritation als Selbsterfahrung

An verschiedenen anderen Stellen dieses Textes wurde der Aspekt der „Irritation“ bereits thematisiert – bezüglich seiner Bedeutung für das „Lernen“, bezogen auf „Steuerung“ aber auch in den einzelnen Abschnitten über konkrete Lernformen in lernenden Systemen (3.2. und folgende). In diesem Textteil werden nun explizit Interventionen, Methoden und Lernformen, ihre Voraussetzungen, Leistungen und Begrenzungen im Sinne des „Irritationslernens“ ausgearbeitet – meist bezogen auf die Mikro- und die Mesoebene im Betrieb. Dabei werden diese im Hinblick auf die Figur des „Lernens als Oszillieren“ und die Idee „lernender Systeme“ reflektiert.

### 3.7.1. Irritation – Störung - Lernen

In der hier vorgetragenen systemisch-konstruktivistisch geerdeten Theorie ist „Irritation“ eine im Zusammenhang mit dem Steuerungsproblem von Systemen relevante Kategorie. Und sie ist zudem relevant fürs Lernen (als Oszillieren). Niklas Luhmann bringt den Zusammenhang in gewohnt prägnanter Weise auf den sprachlichen Punkt: „Irritation ist (...) ein Systemzustand, der zur Fortsetzung der autopoietischen Operationen des Systems anregt, dabei aber, als bloße Irritation, zunächst offen lässt, ob dazu Strukturen geändert werden müssen oder nicht; ob also über weitere Irritationen Lernprozesse eingeleitet werden oder ob das System sich darauf verlässt, dass die Irritation von selbst verschwinden werde, weil sie nur ein einmaliges Ereignis war.“ (Luhmann 1997a, S. 790) Damit ist angezeigt, dass die Versorgung mit Irritation nicht notwendigerweise zu Lernprozessen führt. Dies ist aber (immerhin!) eine Option. Insofern ist zu überlegen, wie diese Option „Lernen“ für durch Irritationen in Unruhe gesetzte psychische und soziale Systeme wahrscheinlich gemacht werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass Systeme angesichts der Zumutung der Irritation in Bezug auf ihre aktuelle Verfasstheit, ihre impliziten Abwehrmechanismen aktualisieren. So „reagieren“ psychische Systeme mit Lern-Widerständen, soziale Systeme dichten sich in ihrer Organisationsdimension gegen Störungen aus ihrer Umwelt normativ ab. Diese Mechanismen sind gleichwohl „Überlebensmechanismen“ – sie ermöglichen es diesen Systemen, sich selbst in ihren Programmen „ungestört“ erfolgreich zu reproduzieren. „Wer vor diesem Hintergrund die Lernfähigkeit der Organisation fordert, muss in der Lage sein, eine *Routine für die Aufhebung von Routinen* anzugeben und einzurichten. Karl Weick und Frances Westley sprechen vom Einspielen „kleiner Gewinne“, um ausgehend von überschaubaren Störungen oder bereits gezähmten Irritationen die Organisation zu befähigen, die eigenen bereits erbrachten Lernleistungen zu überprüfen, partiell zu verlernen und an ihrer Stelle Neues zu lernen.“ (Baecker 2003, S. 182)

Insofern ist ein Konzept des Irritationslernens – das sich hier sowohl auf personale, soziale und organisationale Systeme bezieht - auf die *Etablierung von Routinen zur Infragestellung und Aufhebung bestehender Routinen zwischen Lernen und Verlernen* anzulegen.

### **Irritation im Hirn?**<sup>278</sup>

Im mittlerweile zum Bildungsklassiker erhobenen Buch von Dietrich Schwanitz befindet sich folgender Satz: So „nimmt das Hirn die Außenreize nur als Irritationen wahr, die erst durch die interne Weiterverarbeitung ein identifizierbares Profil gewinnen. Nur 2 % der Hirnkapazität wird auf die direkte Außenwahrnehmung verwandt, 98% dienen der internen Verarbeitung“. (Schwanitz 1999, S. 468)

Damit ist auf den selbstreferentiellen Charakter derjenigen Konstruktionsprozesse hingewiesen, die zwar durch die Verarbeitung von Irritationsreizen der von uns als relevant (selektiv) wahrgenommenen Umwelt angestoßen werden, die aber letztlich im Selbstbezug stattfinden. „Das Gehirn kann zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden, diese Erregungen enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt. Vielmehr muss das Gehirn über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Bedeutungen erzeugen und diese Bedeutungen anhand interner Kriterien überprüfen. Dies sind die Bausteine der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist damit ein Konstrukt des Gehirns.“ (Roth 1998, S. 19)

Nichtsdestoweniger wird die Konstruktivität des limbischen Systems über Irritationen angeregt. Diese gehen über bewusste Wahrnehmungen hinaus, denn es wird angenommen, dass auch die unbewussten Bewusstseinszustände bedeutungsvoll sind, z.B. „vorbewusste Wahrnehmungen, unterschwellige Perzeptionen, emotionale Prozesse des limbischen Systems, „vergessene“ Gedächtnisinhalte, verinnerlichte körperliche Erfahrungen, ein Gespür für Wesentliches ...“ (Siebert 2003, S. 134/135 mit Bezug auf Roth 2001, S. 218/219). Bezüglich der Bedeutung der emotionalen und affektiven Faktoren kommt Gerhard Roth zum Abschluss seiner groß angelegten Untersuchung über „Fühlen, Denken und Handeln“ (Roth 2001) zu dem Ergebnis, dass Vernunft und Verstand in die affektive und emotionale Natur des Menschen eingebettet sind. „Die weitgehend unbewusst arbeitenden Zentren des limbischen Systems bilden sich nicht nur viel früher aus als die bewusst arbeitenden corticalen Zentren, sondern sie geben auch den Rahmen vor, innerhalb dessen diese arbeiten. Das limbische System bewertet alles, was wir tun, nach gut oder lustvoll und damit erstrebenswert bzw. nach schlecht, schmerzhaft oder nachteilig und damit zu vermeiden und speichert die Ergebnisse dieser Bewertung im emotionalen Erfahrungsgedächtnis ab.“

<sup>278</sup> Dass die Pädagogik mittlerweile den hilfreichen Beitrag der Gehirnforschung entdeckt hat, das zeigt auch der Thementeil „Gehirnforschung und Pädagogik“ in einem aktuellen Heft (4/2004) der „Zeitschrift für Pädagogik“, in dem sich u.a. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ (Braun/Meier 2004) finden.

Bewusstsein und Einsicht können nur mit „Zustimmung“ des limbischen Systems in Handeln umgesetzt werden. “ (ebd., S. 451/452) Dies bedeutet in einem weiteren Schritt die Einsicht in die Begrenztheit der „Steuerungsmöglichkeiten“ des bewussten „Ichs“ und die Folgerung, dass das bewusste Ich nicht in der Lage ist, „seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann nur über emotional „bewegende“ Interaktionen geschehen“ (ebd., S. 451/452). D.h., dass Irritationen nicht notwendigerweise auf das Bewusstseinssystem wirken müssen, sondern es macht die Annahme wahrscheinlich, dass emotional und affektiv wirksame Irritationen bezüglich der neuronalen Prozesse, die sie im Hinblick auf die Veränderung von Sinnbeständen auslösen können, besonders nachhaltig sind, weil sie „bewegend“ wirken – oder, um in der hier entwickelten Terminologie zu bleiben: *weil sie Oszillationsprozesse im unbewussten Erfahrungsgedächtnis anregen, die Voraussetzung* (Roth 2001, S. 11) dafür sind, dass bewusste Mechanismen „freigeschaltet“ werden können.<sup>279</sup> Zuvor haben aber, derart angeregt und irritiert, limbische Strukturen bereits entschieden, was zu tun ist!

Irritationen müssen die emotionalen und affektiven Oszillatoren bewegen, damit überhaupt die Wahrscheinlichkeit besteht, dass gelernt werden kann.<sup>280</sup>

Grundsätzlich werden Irritationen als wichtige und gar: notwendige Elemente im und für den Lernprozess angesehen. Das lässt sich an Jean Piagets Vorstellung vom Lernen und von geistiger Entwicklung anschließen (Piaget 1983): Sowohl die Integration von Informationen aus der Umwelt in vorhandene Denkschemata (Assimilation) als auch die Veränderung der Schemata selbst (Akkomodation) unterliegen dem Gleichgewichts- bzw. Äquilibrationsmodell. Die durch Lernen in Gang gesetzte Entwicklung wird als *Abfolge von Gleichgewichts- und Ungleichgewichtszuständen* verstanden, wobei das Ungleichgewicht von einem Gleichgewichtszustand auf höherem Niveau abgelöst wird. Diese Dynamik wird durch eine *Störung aus inneren oder äußeren Gründen* in Bewegung gebracht, das heißt, es werden vorläufig etablierte Gleichgewichtszustände auf einer bestimmten Stufe gestört und dann auf einem höheren Niveau wieder hergestellt.

<sup>279</sup> Es scheint keine hierarchische Ordnung im Gehirn zu geben, sondern vielmehr scheint zu gelten, dass, was gleichzeitig erregt wird, auch zusammengehört. Durch die vielfältigen Vernetzungen ist es möglich, dass sich die Zellen über das gesamte Gehirn hinweg an vergleichbaren Erregungsmustern erkennen und miteinander in Oszillation geraten. Dies Oszillationsprozesse werden als Informationsverarbeitungsprozesse interpretiert (vgl. Roth 1998). Vgl. auch die Anmerkungen hierzu im Kapitel über „Lernen“ (2.1.3.).

<sup>280</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Wissen, Kognition und Emotion Zirkler (2001, S. 101-105) – auch hier mit Betonung der Untrennbarkeit von Emotion und Kognition. Bahnbrechend sind hier insbesondere die Erkenntnisse der neueren Gehirnforschung, besonders die von Antonio R. Damasio (2004), der u.a. auch auf eine notwendige organische Perspektive hinweist, um den menschlichen Geist zu verstehen.

Auch das Lewinsche Lernmodell (Geißler/Hege 1992, S. 138ff), das in gruppendynamischen Settings zur Begründung von Elementen der Differenzerfahrung, Konfrontation und Zumutung bemüht wird, setzt explizit auf die Notwendigkeit und Wirksamkeit des *Auftauens* („unfreezing“) festgefahrener Verhaltensmuster, als Voraussetzung einer Phase *der Veränderung* („changing“) und dann der *Stabilisierung* neuerworbenen Verhaltens („refreezing“). Nichts desto weniger stellt sich auch hier immer wieder die Frage nach der Anschlussfähigkeit des Irritationsimpulses im Sinne des angestrebten Lernens. Allzu oft ist auch Abwehr und Stabilisierung des Status Quo gegen die Zumutung der Irritation beobachtbar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dem Aspekt der *Anschlussfähigkeit der Irritation* im Sinne einer in Gang kommenden Oszillation besondere Aufmerksamkeit zu widmen – und das heißt auch, die Frage mitlaufen zu lassen, wie viel *Stabilität* es braucht, damit die Irritationschancen auch zum Lernen genutzt werden können (2.1.3.). Die „Dosisfrage“ ist – wie bei homöopathischen Medikamenten, die ja auch als Irritationen konzipiert sind – insofern eine sehr entscheidende. Und da wir davon ausgehen können, dass der fürs Anschlusslernen notwendige Irritationsimpuls systemspezifisch dosiert sein muss, es also *kaum Verallgemeinerungschancen* gibt, bleiben die folgenden Überlegungen vor diesem Hintergrund kritisch zu bewerten. Ich werde sie dennoch machen - und begeben mich damit in die allen PädagogInnen bekannte Widersprüchlichkeit: durch verallgemeinerte Angebote, Anforderungen, Standards und Maßstäbe individuelle – oder hier: systemspezifische – Lernchancen zu eröffnen.<sup>281</sup>

Irritationen sind damit in der Sprache der von der konstruktivistischen Erwachsenenbildungstheorie (Arnold/Siebert 1995) und der systemischen Interventionstheorie (3.1.2.) übernommenen neurobiologischen Begrifflichkeit „Perturbationen“ eines spezifischen Systemzustandes. Sie sind damit nicht bloße äußere Einwirkungen, die der Umwelt zuzurechnen sind, sondern sie entstehen aus der systemspezifischen Wahrnehmung zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Irritationen sind damit „subjektiv“ *wahrgenommene* – bzw. wenn ihre Rezeption unterhalb der bewussten Wahrnehmungsschwelle angesiedelt ist: *wirksame* - Störungen. Ihre Wahrnehmung bzw. Wirksamkeit ist also neben dem konzeptionierten Reiz abhängig von der inneren bewussten und unbewussten Konstituiertheit des intervenierten Systems. Das macht die Frage der „Dosierung“ – im Sinne von Anschlussfähigkeit und Wahrscheinlichkeit der intendierten Wirkung als „Störung“ – so interessant und auch so relevant für entsprechende konzeptionelle

---

<sup>281</sup> Dies wäre übrigens auch einen Reflexionsanstoß im Hinblick auf die momentan gebetsmühlenartig wiederholte Forderung nach einheitlichen Bildungsstandards wert.

Überlegungen. Damit das derart intervenierte System nicht vorbei und von dannen schlendert ohne den ambitioniert vorgetragenen Störungsreiz überhaupt zu bemerken. Im Umkehrschluss heißt dies, dass die Wirkung der Irritation immer dann im beabsichtigten Sinne wahrscheinlicher gemacht wird, wenn das zu intervenierende System im Prozess der Konzeption beteiligt ist und somit auf seine Selbstdiagnose zurückgegriffen werden kann. Es heißt weiter, dass die Dosisfrage am besten vom intervenierten System zu beantworten ist - mit dem potenziellen blinden Fleck, dass sich in dieser Entscheidung Abwehr routinen gegen Irritationen aktualisieren. Oder anders: die Wirkung gezielter Selbstirritation ist durch nichts zu ersetzen.

„Gut“ dosierte Irritation erzeugt *Differenz*. Das macht eine (Gegen-) Bewegung des derart intervenierten Systems notwendig. Es beginnt sich – manchmal im Widerstand – zu bewegen. Das heißt: es gerät in die Auseinandersetzung zwischen Aneignung und Ablehnung. Dazu muss es sich „neu sortieren“, Sinnbestände rekonstruieren und auf Anschlussmöglichkeiten abklopfen – es „erfindet sich“ gleichwie neu in seiner Sinnhaftigkeit. Die Konfrontation mit der verdeckten und versteckten, der verschwiegenen, vom blinden Fleck verstellten Position, die eine Irritation zugänglich machen kann, führt zur Weiterentwicklung, verhindert den Stillstand. Alternativentwürfe sind wichtige Bedingungen, um weiter zu lernen. Insofern ist die Irritation, die Be-Unruhigung, die Versorgung mit Differenz notwendige Voraussetzung, um weiterlernen zu können. Will ein System also vermeiden, dass die Einredung von sich selbst eine alternative „Einbildung“ braucht, muss es für seine Irritation sorgen. Es muss seine Selbstinfragestellung organisieren, es muss Einrichtungen erfinden, die es durcheinanderbringen, damit es sich selbst anschauen und wieder in Ordnung bringen kann. Dabei gewinnt es neuen Sinn, neues Wissen. Diese Anforderung, in der ein „lernendes System“ eingelöst wäre, ist widersprüchlich, wenn nicht gar paradox, denn in diesem Falle laufen zwei Programme parallel und gleichzeitig: das der *Bewahrung bewährter und erfolgreicher Routinen* und das von deren *konsequenter Infragestellung*. Dies spricht für die Nutzung externer Ressourcen, um beide Programme in ihrer Produktivität gegeneinander aktuell halten zu können und sich nicht in der Paradoxie zu verfangen.

Irritation wird hier als Voraussetzung für Veränderung und für Lernen angenommen.<sup>282</sup> Irritation ist insofern ein *Überlebenskonzept*. Sie schafft ein *störendes Ungleichgewicht* und

---

<sup>282</sup> Vgl. dazu differenzierter die Erörterungen im Kapitel über „Lernen als oszillieren“ (2.1.).

macht damit auch das zugänglich, was auch biologischen Systemen ihr Überleben sichert: Anreize, sich mit sich selbst und der eigenen anpassungsoptimierenden Weiterentwicklung im Hinblick auf die relevante Umwelt zu beschäftigen und dadurch zu neuen Gleichgewichtsformen bezogen auf Anpassungs- und Entwicklungsroutinen zu kommen. Die *Steigerung von Reflexionsanlässen und -anreizen* durch Irritationen scheint damit der Garant fürs Überleben –für personale, soziale und organisationale Systeme. Bewahrt uns also vor den Verlockungen vermeintlich großer neuer Sicherheiten. Wir würden es nicht überleben.

Die Irritation arrangiert die *Störung der Autopoiesis* – gedacht als Tiefenstruktur der Selbststeuerung des Systems - insofern, als dass sie einen *veränderungsrelevanten Impuls für das Weiterprozessieren* setzt. Insofern ist der Begriff der „Störung“ „keinesfalls negativ bewertet, sondern bezeichnet alle potenziellen oder tatsächlichen Einflüsse auf ein autopoietisches System, die nicht zu seiner Zerstörung führen“ (Woltmann 1991, S. 82). Störungen sind insofern eine Selbstverständlichkeit des Lebens und vor allem: des Überlebens.<sup>283</sup> Störungen halten Systeme dynamisch instabil in ihrer Reproduktionsdynamik. Gestört-zu-werden via Irritation kann damit zu einem „Überlebenstraining“ werden, insofern Prozesse struktureller Veränderung angeregt werden, die zur Optimierung von system- und umweltadäquater Reproduktions- und Anpassungsfähigkeit führen.

### **Störung**

(Orthey 1999, Systemzeiten und Störungen.doc)

Eine „Störung“ – als *funktional wichtige Irritation* - ist auf der Zeitachse verlangsamernd und beschleunigend zugleich, produktiv und unproduktiv, destabilisierend und stabilisierend - sie bringt das System ins Oszillieren, sie eröffnet neue Anschlussfähigkeiten und – notwendigkeiten.

Durch Störungen und ihre Beobachtung kann viel über das System in Erfahrung gebracht werden. Und die Störung ist der Anlass und meistens gleichzeitig der Zwang, sich eingehend der Konstitution des Systems zu widmen, sich also mit dem System selbst bzw. auch mit „sich selbst“ zu beschäftigen. Was das bedeutet und was man daraus lernen kann, erkennen wir an Alltagserfahrungen: die Krankheit zwingt uns zur Beschäftigung mit der eigenen körperlichen und gesundheitlichen Konstitution und bei der Fehlersuche an der defekten Waschmaschine lernen wir, wie diese funktioniert. Wenn man der Annahme folgt, dass sich in Störungen die *gesamte Funktionslogik von Systemen quasi negativ kristallisiert*, bedeutet

<sup>283</sup> Im Lern- und Leitungsmodell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (Cohn 1975) spielt das Störungspostulat eine zentrale Rolle. Differenzierte Beiträge zu einem differenzierten Verständnis des Störungspostulates in Gruppen – im Sinne von: „eine Störung ist Teil des Prozesses!“ - finden sich im Band „Störung als Beitrag zum Gruppengeschehen“ von Eike Rubner (Rubner 1992)

dies „gewendet“ die Möglichkeit, aufgrund der Beobachtung von Störungen etwas über die Verfasstheit von Systemen lernen zu können. Die Gruppendynamik realisiert dies, indem an Widerständen gearbeitet wird und auch Beratungsprozesse in Organisationen schließen oft an beobachtete (zumeist erlittene) Störungen an. Das macht das Ereignis der Störung auch für die analytische Beobachtung interessant - aber auch für die Steuerung: „Störungsmanagement“ wäre die Form, die Interventionen ausschließlich nach den Störungen des Systems richtet.

Ziel des Irritationsimpulses und des anschließenden Lernprozesses ist eine Erweiterung bzw. Veränderung der Möglichkeiten, *sinnbasiert Wirklichkeiten zu (re-) konstruieren*. Es geht darum, durch die Irritation den eigenen Unterscheidungen auf die Schliche zu kommen, sich ihrer blinden Flecke zu vergewissern und neue Unterscheidungen *wählen* zu können, um Wirklichkeit anders sehen, deuten oder gestalten zu können.

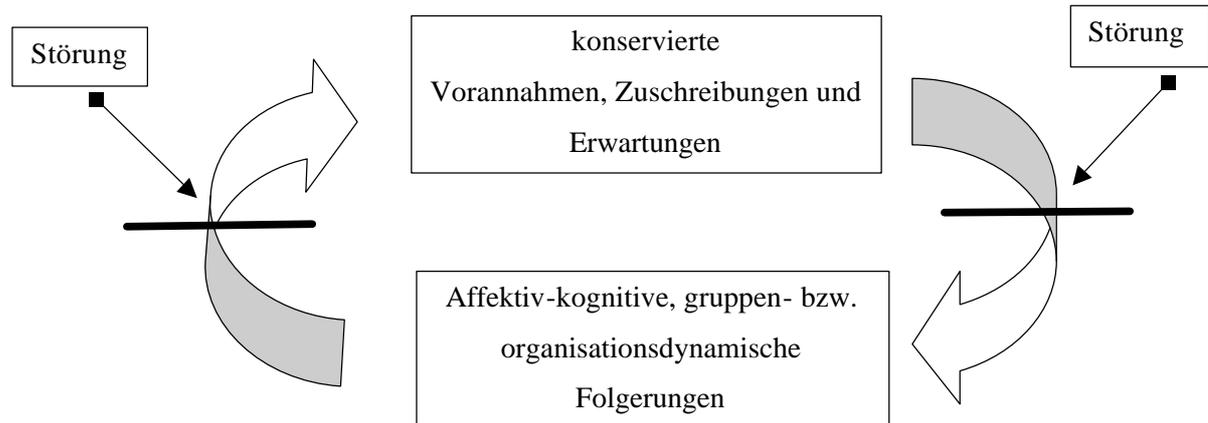
„Irritation als Plan“ - so haben das Bardmann u.a. (1991) als Buchtitel auf den Punkt gebracht - als „Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten“ (Kersting 1991, im gleichen Band) so zu konzipieren, dass dadurch Lernprozesse im Hinblick auf die Erweiterung des Spektrums „brauchbarer Wirklichkeiten“ anschlussfähig werden können – darum geht es in einer konzeptionellen Perspektive. Oder mittels der Schlüsselbegriffe der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 1995, S. 81ff) formuliert: durch pädagogisch gesetzte Irritationsimpulse werden Perturbationen freigesetzt, die System-Krisen auslösen. Diese erfordern es, via Lernen den Systemzustand so durchzuarbeiten, dass durch reframing neue Sinn-, Wissens- und Deutungs- und Verhaltensbestände generiert werden können, die für das jeweilige System dem *Kriterium der Viabilität* genügen, also brauchbar, praktisch, nützlich und hilfreich sind.

Auf den an anderen Stellen herausgearbeiteten Grundlagen werden insofern hier im Sinne eines Ausblickes für künftige Formen des „Lernens bei laufendem Betrieb“ in „lernenden Systemen“ Interventionen, Beispiele und Möglichkeiten für ein *Konzept des Irritationslernens* entwickelt, das an die Idee des „Lernens als Oszillieren“ (2.1.) anschließt.

### 3.7.2. Irritierende Interventionen

Grundsätzlich geht es beim Irritationslernen um die *Infragestellung und Erweiterung der aktualisierbaren Wirklichkeitskonstruktionen*. Die zentrale Interventionsperspektive, um dies angehen zu können, ist dabei die *Differenzerfahrung*. Interventionen - hier als „zielgerichtete Kommunikationen“ (Königswieser/Exner 1999, S. 17f; 3.1.2.) -, die diese Differenzerfahrung wahrscheinlich(er) machen wollen, können zwei unterschiedliche Zielrichtungen haben: „Entweder sie sollen dazu führen, dass etwas, das bislang gemacht wurde, unterlassen wird, oder sie zielen darauf ab, dass etwas, das bislang unterlassen wurde, gemacht wird. Interaktions- und Kommunikationsmuster, die mit der Entstehung und Erhaltung von Problemen oder Symptomen in Zusammenhang gebracht werden, sollen gestört werden; Interaktions- und Kommunikationsmuster, die mit der Entstehung und Erhaltung von Lösungen in Zusammenhang gebracht werden, sollen angeregt werden.“ (Simon/Rech-Simon 2000, S. 275). Dieses „in Zusammenhang gebracht werden“ weist darauf hin, dass es sich hier um eine *hypothetische Möglichkeiten* handelt, deren Nutzen sich praktisch erst erweisen muss und der keinesfalls vorausgesetzt werden kann. Insofern hat dieser Prozess der Steuerung des „In-Zusammenhang-bringens“ durch Interventionen selbst Merkmale eines Lernprozesses. Auch die Steuerung der irritierenden Interventionen ist einer ständigen oszillierenden Prüfung auf Aneignung oder Ablehnung ausgesetzt – und zwar bezogen auf das Beobachtungssystem des Interventionisten, das sich auf das Beobachtungssystem des intervenierten Systems bezieht. Insofern braucht der Prozess der Interventionssteuerung selbst Rückkoppelungsschleifen, die Auskunft darüber geben, wie die gesetzten Interventionen wirken, bzw. was sie in welcher Weise irritieren.

Die durch die irritierende Intervention angestrebte Differenzerfahrung ist auf die *Perturbation der zirkulär angelegten psychischen, sozialen oder organisationalen Dynamik* zwischen *etablierten und konservierten Vorannahmen oder Zuschreibungen und Erwartungen* einerseits und *affektiv-kognitiven, gruppen- oder organisationsdynamischen Folgerungen* andererseits angelegt. Dadurch kann die zirkuläre Schließung durchbrochen werden und es können Oszillationsprozesse angeregt werden, die zu Modifikationen von Verhalten, Zuschreibungen, Gruppenregeln und –prozessen bzw. zu strukturellen Veränderungen in der Organisation führen.



In Anlehnung an die auf psychische Systeme beschränkte Grafik von Simon/Rech-Simon (2000, S. 277)

Der Irritationsimpuls, den Interventionen, die auf Lernen abstellen, wahrscheinlich machen sollen, kann auf verschiedenen Ebenen gesetzt bzw. wirksam werden. Ich greife hier auf das im Abschnitt über „Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen“ (MELP) vorgestellte und hier leicht modifizierte *3 Ebenen Modell* zurück, das sich bei Geißler (1995c, S. 17 ff) findet und sich auf Clark und Delia (1979) bzw. auf das von Ruth Cohn als Grundmodell der Themenzentrierten Interaktion entwickelte TZI-Dreieck für Gruppeninteraktionen (Cohn 1975, S. 113f) zurückführen lässt.

Angelegt bzw. wirksam werden kann die irritierende Intervention

- bei den Rahmenbedingungen bzw. den relevanten Umwelten (also im Kontextbereich),
- auf der Inhalts- bzw. Strukturebene,
- auf der Beziehungs- und Interaktionsebene,
- auf der personenbezogenen Ebene.

Diese Wirkungsebenen werde ich weiter unten anhand konkretisierender Konzeptüberlegungen verdichten (3.7.3.).

Die Differenz Erfahrung durch die irritierende Intervention, die Lernprozesse zur Veränderung der aktualisierbaren Sinnbestände anregen soll, kann methodisch unterschiedlich angesteuert werden. Diese *Methodenentscheidung* ist angesichts des angestrebten Lernprozesses von einiger Tragweite, hängt doch von ihr der „Erfolg“ der Intervention ab – oder ihr Misserfolg, indem die Differenz Erfahrung als so groß in ihrer Abweichung beobachtet und rekonstruiert wird, dass statt Lernen Bestandserhaltungsroutinen und Widerstände aktiviert werden, die die

Schließung verfestigen statt sie aufzubrechen. Ich möchte dieser Frage der Methodenentscheidung für die Intervention hier nicht weiter und detailliert nachgehen, mir ist jedoch wichtig anzumerken, dass ihre Entscheidung, die ja auf der Basis eigener Beobachtungen des intervenierten Systems und bestenfalls auf Grund von Beobachtungen von dessen Selbstdiagnose erfolgt, keinesfalls beliebig ist, sondern *systemspezifisch*, d.h. abhängig von Historie, Dynamiken, Komplexität, Selektionsmechanismen, aktueller Konstitution im jeweils intervenierten personalen, sozialen oder organisationalen System. Wichtig ist mir diese Vorbemerkung, deren Thema an anderen Stellen konkreter und differenzierter ausgeleuchtet wird (3.2., 3.4.) auch insofern, um die im folgenden skizzierten *möglichen* Methoden für „irritierende Interventionen“ vor der trivialisierenden Vereinfachung und vom Verdacht eines Selbstbedienungsbauchladens systemischer Interventionisten zu schützen.

Ich habe dabei ein weites Spektrum gewählt, um *unterschiedliche Möglichkeiten der Irritation in ganz unterschiedlichen Lernsettings und Interventionsdesigns* anzudeuten. Die Darstellung will und kann daher nicht vollständig sein, sie hat vielmehr die Funktion, aufzuzeigen, wie in je unterschiedlichen Lernkontexten lernwirksame Irritationen ausgelöst werden können. „Können“ verweist dabei im oben angedeuteten Sinne auf die *Möglichkeit der Möglichkeit* und reflektiert einerseits die *Besonderheit des systemischen Kontextes* und andererseits die *Nicht-Trivialität des Interventionsgeschehens*, die Ursache-Wirkungs-Annahmen verbietet. „Irritationen“ werden aus Sicht eines Interventionisten konzipiert, der seinerseits „nur“ *Beobachter des zu intervenierenden Systems* ist. Aus seiner bzw. ihrer Sicht wird durch die Intervention das System mit „Irritation“ reagieren – diese Einschätzung beruht allerdings auf den für diese Interventionsentscheidung in Anschlag gebrachten Unterscheidungen des Interventionisten bezüglich des intervenierten System und nicht auf dessen „tatsächlicher“ Konstitution. Ob es mit Irritation reagiert, das ist – bei aller diagnostischen Feinheit - ungewiss. Dies bedeutet für die Arbeit mit irritierenden Interventionen im Hinblick auf den Zugang zu Lernmöglichkeiten, natürlich die eigenen Unterscheidungen (z.B. durch Kontrollsupervisionen) mit zu reflektieren und es bedeutet tendenziell auch ein *vorsichtiges und meist mehrstufig konzipiertes Herangehen*, um im Prozess der Intervention die Resonanzen des intervenierten Systems ins Kalkül der weiteren Interventionsplanung mit einbeziehen zu können. Das ist auch systemisch gedacht charmant, denn dadurch kann das Lernsystem in die Planung und Gestaltung des Prozesses integriert werden. Im günstigsten Falle kann es selbst mitentscheiden, wie und wie stark es (nicht) irritiert werden möchte - und diese Entscheidung liefert dann eine systemisch für die Interventionsplanung relevante Information über die Mechanismen und Routinen für den

Umgang mit Störungen. Sie zeigt womöglich etwas über Zumutungsgrenzen, AbwehrROUTINEN, Möglichkeiten und Limitierungen der Selbstreflexion an. Dies kann dann entweder bedient oder irritiert werden.

Ich beziehe mich in den folgenden Skizzen „irritierender Interventionen“ u.a. auf Kersting (1991) und Simon/Rech-Simon (2000). Ich übersetze insofern diese Interventionen aus dem Kontext von Sozialarbeit und Familientherapie im Hinblick auf die – pädagogisch motivierte - Anregung psychischer, sozialer und organisationaler Lernprozesse von Systemen. In den Darstellungen wird immer auch angedeutet, welche Lernprozesse im Sinne des hier angelegten Verständnisses von „Lernen als Oszillieren“ mit Blick auf die Idee „lernender Systeme“ angeregt werden können.

**1. Inszenierte „Wirklichkeiten“: „Erweckt wird die Täuschung, es sei keine Täuschung.“ (Adorno 1981, S. 165)**

„Die Wirklichkeit ist bodenlos.“ Oder mit Wittgensteins Tractatus Logico-philosophicus: „Der Gedanke enthält die Sachlage, die er denkt.“ Und: „Was denkbar ist, ist auch möglich.“ Dies sind Sätze für die Story-Dealer A. G. Berlin, einem Team aus Wissenschaftlern und Künstlern, die sich auf die *Inszenierung von Wirklichkeiten* spezialisiert haben - wovon später noch zu berichten sein wird (Geisslinger 1999). In der Weiterentwicklung der Ausdrucksformen postmoderner Künstler und wissenschaftlicher Erklärungsmodelle des Konstruktivismus prägen die Story Dealer ihre inszenierten Fiktionen im Stile „phantastischer Aktionen“. Dabei wird das Verhältnis von Phantasie und Wirklichkeit in meist sehr origineller Weise gebrochen. Sie erschaffen in ihren höchst genau geplanten Inszenierungen von Realität einen Rahmen, der auf Täuschungen beruht, aus denen aber dann allmählich Wirklichkeiten entstehen. Die Illusionen von Wirklichkeit, die vermittelt (bzw. als Wirklichkeiten beobachtet) werden, werden zu realen Bezügen für Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten. Dadurch entstehen langsam aber sicher meist relativ stabile Annahmen und Konstruktionen, die als sicher und glaubwürdig geltend gemacht werden. Und dann bricht das kunstvoll konstruierte Kartenhaus zusammen – und hinterlässt einen Scherbenhaufen illusionärer Vorstellungen über das, was wirklich unwirklich ist. Damit bekommt die Welt diejenigen Risse zurück, die wir allzu gerne nicht sehen können oder wollen. Dies ist für die Beteiligten, die sich beispielsweise bei einem wissenschaftlichen Symposium über Konstruktivismus in Heidelberg 1992 als Teilnehmer eines Experimentes wähnten, höchst irritierend. Nachdem sie durch eine absurde Dramaturgie angeleitet, tagelang die

Kongressbeiträge auf Manipulation und falsche Referenten hin beobachtet hatten, wurde ihnen mitgeteilt: „Das Experiment ist zu Ende, womit bewiesen wäre, dass es stattgefunden hat.“ (Geisslinger 1999, S. 64ff). Durch die Fiktion eines Experimentes, das dadurch, dass es angenommen wurde, letztlich - in den Köpfen, in der Beobachtung und dadurch in der „Wirklichkeit“ - stattfand, wurden die üblichen und konservierten Vorannahmen und Unterscheidungen von Wissenschaftlern und Wissenschaftssystem irritiert: „Was ist echte, was ist falsche Wissenschaft?“ Die Tauglichkeit der Unterscheidung wurde unterlaufen, indem durch mehrere gezielte Interventionen (meist als Informationen über den Stand des Experimentes inszeniert) die Vorstellung in den Köpfen der Kongressteilnehmer stabilisiert wurde, eine Reihe von ReferentInnen sei nicht „echt“, ihre Beiträge seien „schwachsinnig“ und nicht wissenschaftlich. Durch solche Interventionsdramaturgien wird bei inszenierten „Wirklichkeiten“ die *Rahmung der Beobachtung verändert*. Das irritiert die Beobachtung und führt zu anderen, völlig unüblichen Beobachtungsergebnissen – hier z.B.: „Der gesamte Kongress ist eine Inszenierung, eine Fälschung, nichts ist echt!“ Oder: „Wissenschaft ist eine Inszenierung eines Systems ...“ – aber das würde schon auf einen beginnenden Lernprozess hindeuten ...

Bei dem hier referierten Heidelberger Experiment „Abwicklung I – IV“ der Story Dealer A. G. wurde die Macht der Definition, „die Konstruktion von Sinn, ... vom Podium ins Auditorium verlegt, vom Referenten zum Zuhörer. Damit war die Exterritorialität der Wissenschaft aufgehoben und der Nullpunkt, von dem die Wirklichkeit aus vermessen werden sollte, zum Gegenstand der Erfahrung geworden. Das Thema des Kongresses, „Was ist Wirklichkeit, und wie kommt sie zustande?“, hatte sich zu einer auf das eigene Handeln bezogenen Fragestellung transformiert: „Was ist Wissenschaft, und wie kommt sie zustande?““ (Geisslinger 1999, S. 76).

Die Arbeit mit inszenierten „Wirklichkeiten“ ist aufwändig und eignet sich für Klein- und Großgruppensettings. Oszillationsprozesse können durch derartige Fiktionen, die erlebnisorientierte Lernprozesse ansteuern, in den Betrieben

- bei Personen (bezogen auf ihre Unterscheidungen und Vorannahmen),
- in sozialen Kommunikationssystemen (z.B. bezogen auf Routinen und Regeln)
- und auch bezogen auf die Organisation (z.B. bezogen auf Strukturen, Kultur und Routinen)

angesteuert und angeregt werden. Sie beziehen sich insbesondere auf das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion. In der in diesem Text explizierten „Systematik“ des Lernens bezieht sich dieses Oszillieren wohl am ehesten auf die Differenz zwischen „Stabilität und Irritation“

(2.1.3.). An dieser Stelle kann kritisch angemerkt werden, dass dieses Differenzverhältnis neben der Irritation auch auf stabilisierende Faktoren angewiesen ist. Denn Irritation muss ja nicht notwendigerweise zu Lernprozessen führen. Wenn Unterscheidungen durch ein intensives Erleben einer inszenierten Wirklichkeit oder eines Krisenexperimentes wirkungsvoll irritiert wurden, muss eine *Prüfung auf Anschlussfähigkeit an die aktuellen Sinn- und Wissensbestände* erfolgen, damit von Lernen gesprochen werden könnte. Dafür braucht es jedoch neben der Irritation auch Stabilität, indem z.B. via Reflexion ein *Mindestmaß an Gewissheit über die Angemessenheit der neuen Erkenntnis* hergestellt wird. In den bekannten Beispielen der Story Dealer A.G. fehlen solche stabilisierenden Nachfolgestrukturen. Die irritierten Personen, Gruppen und Organisationen werden alleine gelassen mit den Irritationsfolgen. Damit Lernen wahrscheinlicher gemacht wird, sind *Nachfolge-Reflexionsstrukturen* notwendig. Diese bieten einen Rahmen, um die Schätze der Irritation auch heben und polieren zu können. Sonst bleibt die Irritation irritierend – und das „angerichtete“ Szenario endet im Widerstand (2.1.4.), der bestenfalls die etablierten Muster reaktiviert: alles Schwachsinn!

Nachfolge-Reflexionsstrukturen können zudem *Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung* (2.1.3., 2.3.5.) zugänglich machen, die bezogen auf die Irritation von Wirklichkeitskonstruktionen besonders relevant erscheinen – und die nicht anzusteuern angesichts der erfahrenen Irritation und ihrer offen liegenden Folgen auch verschwenderisch erschiene. Denn die Irritation der Täuschung macht ja Fragen zugänglich, die sich auf das *Zustandekommen und den Umgang mit den je eigenen Wirklichkeitskonstruktionen* beziehen, also bezogen auf das oben zitierte Beispiel: Welche Unterscheidungen, Grundannahmen und Glaubenssätze liegen den Konstruktionen von Wissenschaft zugrunde, die aktiviert werden, wenn die Unterscheidung von wissenschaftlichem Sinn und „Schwachsinn“ unterlaufen wird? Welche Routinen und (Abwehr-) Mechanismen aktiviert die Zumutung der Infragestellung von wissenschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen bei Einzelpersonen, in den Interaktionen der KongressteilnehmerInnen und auf der Systemebene der Organisation (also z.B. der Kongressveranstalter bzw. der wissenschaftlichen Communities)? Usw.

In der reflexiven Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die zu diesen Fragen durch die irritierenden Interventionen nun vorliegen, können Erkenntnisse darüber erwartet werden, auf welchen *Grundlagen* Einzelpersonen, Interaktionen oder Organisationen zu ihren Wirklichkeitskonstruktionen kommen, wie sie *unter Krisenbedingungen damit umgehen*, welche *Muster, Routinen und Mechanismen unter Krisenbedingungen* aktiviert werden und

welche *professionellen Formen des Umgangs mit irritierten Unterscheidungen* verfügbar gehalten und aktiviert werden können. Diese reflexiv generierten Erkenntnisse liegen auf dem Niveau des Lernens zweiter und dritter Ordnung - und sind insofern für ein „lernendes System“ besonders relevant, als dass dadurch (erfahrungsbasiertes) Wissen intern verfügbar gehalten werden kann, dass sich auf die *je eigenen Konstruktionsgrundlagen von Wirklichkeit* bezieht. Verkürzt illustriert: Wenn ich weiß, wann ich auf welcher Grundlage widerständig oder abwertend reagiere, bin ich in der Lage, mich daraufhin selbst zu beobachten und mein Verhalten zu verändern. Wenn in einer Gruppe bekannt ist, was geschehen muss, damit die Interaktionen sich regressiv entwickeln, dann kann Regression selbst erkannt, bearbeitet und vermieden werden. Wenn in der Organisation Wissen darüber verfügbar wäre, welche mikropolitischen Strategien in einer Organisation aktiviert werden, wenn die Konzernleitung Umorganisationen ankündigt, dann könnte damit steuernd gearbeitet werden. Kurzum: ich, die Interaktion, die Organisation hätte jeweils selbstbezügliches Wissen über die eigene Konstituiertheit und die eigenen Konstruktions- und Funktionsmechanismen verfügbar und könnte darauf zurückgreifen – ein wesentliches Merkmal eines „lernenden Systems“. Es könnte insofern „intelligent“ operieren, als dass es dieses selbstbezügliche Wissen in das je eigene optimierte Reproduktionsgeschehen einbauen könnte.

Um den intervenierten Systemen solches Wissen zugänglich zu machen, erscheinen inszenierte Wirklichkeiten, die Wirklichkeitskonstruktionen irritieren, besonders hilfreich.

Kurzum: „Wer Unterscheidungen nachmacht oder verfälscht oder nachgemachte oder verfälschte Unterscheidungen in Umlauf bringt, wird mit Irritation belohnt.“

## **2. Alternative Erfahrungen ermöglichen: „Das hab’ ich ja noch nie erlebt!“**

Das zuvor beschriebene Interventions-Setting ermöglicht in größerem Rahmen alternative Erfahrungen. Dies ist für Lernprozesse insofern relevant, als dass durch die Differenzenerfahrung Bewährtes irritiert und Neues anschlussfähig gemacht werden kann. Dies ist neben den genannten und weiter unten nochmals differenzierter dargestellten groß angelegten Lern-Settings beispielsweise auch in *erlebnispädagogischen Lernformen* (Siebert 2003, S. 113f) möglich. Hier wird die Alternativerfahrung zudem noch durch eine Veränderung des Handlungskontextes (z.B. in Outdoor-Aktivitäten) sowie selbstbezogene, emotionale, gruppenspezifische und körperbezogene Elemente unterstützt. Die Erdung solcher Formen, lebendig und ganzheitlich erlebnisorientiert zu lernen, liegt auch in gesellschaftlichen Trends solcher Formen, die Welt zu erschließen. Denn wir erleben ja tagaus tagein eine „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992), in der der „Kick“ zur zentralen

Alltagserfahrung geworden ist. Da stellt sich dann die Frage, was angesichts dessen eine „alternative Erfahrung“ mit Irritationsresonanz sein kann. Möglicherweise hat angesichts der hohen Erlebnisdosis des Alltags dann die Kontemplation, die Ruhe, die Selbsterfahrung in ungestörter Stille – ganz ohne Kick – mehr Irritationswert wie der „Vertrauensfall“ oder das Abseilen aus schwindligen Höhen. Nicht ohne Grund ist ein steigendes Angebot entsprechender Bildungsangebote in Wüsten und Klöstern zu beobachten.<sup>284</sup>

Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Selektion und die Entscheidung für eine irritierende Intervention immer auch eine *Diagnose des intervenierten Systems* daraufhin voraussetzt, was z.B. angesichts der vorliegenden Erlebnisqualitäten eine „alternative“ Erfahrung mit Differenzwert sein könnte.

Abgesehen von solchen aufwändigeren und umfassenderen Lernkonzepten, dem auch das an anderer Stelle vorgestellte Planspiel-Konzept zugeschrieben werden kann, das einen Handlungsrahmen für alternative Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen setzt (3.2.), möchte ich hier eher auf „kleine“ Interventionen auf der Mikroebene von Lernprozessen abstellen, die via der „erzeugten“ Irritationsresonanz dadurch Lernmöglichkeiten zugänglich machen, dass sie *alternative Erfahrungen ermöglichen*. Dies setzt – wie angesprochen – zunächst die Beobachtung des intervenierten Systems und eine (vorläufige) Diagnose voraus. In einer Fallberatung mit Führungskräften (3.4.4.) kam ich kürzlich während der Falldarstellung und der Nachfragephase zu der Auffassung, dass der Fallbesitzer viele Phantasien über seinen Vorgesetzten (und dessen Phantasien über ihn selbst) hatte. Ich schlug ihm deshalb vor, einmal in die Rolle seines Chef zu schlüpfen und der Gruppe für ein Interview zur Verfügung zu stehen, ließ ihn sich selbst eindoppeln und wir interviewten diese Führungskraft in der Rolle ihres eigenen Chefs. In der Reflexion wurde deutlich, dass dem Fallbesitzer dadurch die Gefühle des Vorgesetzten ihm gegenüber sehr eindrücklich klar geworden waren und er sein Bild von seinem Chef aufgrund dieser kleinen „alternativen“ Erfahrung stark in Frage stellen musste. Ihm wurde auch klar, dass ihn die eigenen Phantasien behinderten und zugleich eine wichtige Funktion hatten (Stabilisierung seines „Feind“-Bildes vom Vorgesetzten). Diese aus der Identifikationserfahrung abgeleitete Erkenntnis ermöglichte dann eine neue Kontaktaufnahme.

Andere Formen, alternative Erfahrungen – zum Beispiel im Gruppencoaching, aber auch in Seminarsituationen – zugänglich zu machen, sind spontane Mini-Rollenspiele, Introspektionen (3.3.), innere „Teamsitzungen“ oder Identifikationen mit anderen an der

---

<sup>284</sup> Vgl. zu diesem Aspekt auch die „dritte Ausschweifung“: „Lernen – immer ein Erlebnis?“

Situation beteiligten Personen. Der *Perspektivwechsel* ermöglicht dabei die alternative Erfahrung. Dieser muss oft gar nicht selbst vom Protagonisten vollzogen werden wie im eben angedeuteten Beispiel. Im Gruppencoaching bietet es sich oft an, dass der Protagonist schweigend beobachtet, wie die Gruppenmitglieder sich mit anderen an der Fallsituation beteiligten Personen identifizieren. Dabei werden bei ihm Oszillationsprozesse freigesetzt, die das gehörte und beobachtete Fremde und Neue (dies basiert ja auf wenig Information und auf viel Vagheit und Phantasie) daraufhin überprüfen, ob es als Möglichkeit abgelehnt oder angenommen wird. Dadurch können völlig neue Möglichkeitshorizonte und gleichzeitig starke Irritationen der eigenen stabilen und gut gepflegten Einschätzungen und Annahmen entstehen.

Zu alternativen „Erfahrungen“ werden solche und ähnliche Erlebnisse aber erst durch die *Reflexion des Erlebnisgeschehens* (3.3.2.). Die Erlebnisse müssen als so störend oder irritierend wahrgenommen werden, dass sie einen *Anlass zur reflexiven Auseinandersetzung* bieten können. Dies zu unterstützen, ist die Steuerungsleistung des Interventionisten.

Diese Formen irritierender Interventionen beziehen sich meist auf Einzelpersonen oder auf Gruppen. Sie steuern Lernen dadurch an, dass ein *Oszillieren zwischen Aktualität und Potenzialität* ermöglicht wird.

### **3. Umdeutungen: „Könnte es nicht auch anders sein?“**

Auf die Auseinandersetzung mit der Frage, ob es nicht doch auch anders sein könnte – und das heißt: auf die Auseinandersetzung mit kontingenten Möglichkeiten - soll all jenes hinauslaufen, was oben in den grundlegenden Überlegungen als Funktion der Irritation entwickelt wurde. Die Irritation stört etablierte Deutungsmuster und macht alternative Deutungen möglich oder notwendig. Dafür ist alles brauchbar, was zu „Umdeutungen“ anregen und führen kann. Ist ein Umdeuten erfolgreich, hat sich der mögliche Sinn für das Befinden und Verhalten einer Person, für Dynamiken, Mechanismen oder Regeln von Interaktionen in Sozialsystemen bzw. für Verfahren, Routinen, Strukturen oder Prozesse in einem Organisationskontext verändert oder erweitert. Es sind andere Unterscheidungen in Anschlag gebracht worden: „Jede Art der Umdeutung bedeutet, eine andere Unterscheidung vorzunehmen.“ (Kersting 1996, S. 34)

Insofern ist das Umdeuten mehr das zentrale „brauchbare Basiskonstrukt schlechthin für jede psychosoziale Veränderung“ (Kersting 1991, S. 116) als eine „Methode“. Umdeuten ist ein Konstrukt, das geeignet ist, die Wirksamkeit von psychotherapeutischen und supervisorischen Verfahren und derjenigen von Lernprozessen zu erklären. Denn ein Umdeuten impliziert

notwendigerweise eine *Veränderung oder Erweiterung der Sinngrundlage* von Denken, Deuten und Handeln. Es ist durch das Konzept der Neurolinguistischen Programmierung als „Reframing“ (Bandler/Grinder 1985) „populär“ geworden und insbesondere von Rolf Arnold und Horst Siebert (Arnold/Siebert 1995) in den erwachsenenpädagogisch konstruktivistischen Begriffsbildungskontext übernommen worden.

„Beim Umdeuten bleibt das Vorhandene, wie es ist, ihm wird jedoch eine andere Bedeutung gegeben.“ (Simon/Rech-Simon 2000, S. 280) Dadurch können Verhaltensweisen, die als Defizite oder Schwächen etikettiert waren, als Stärken, Ressourcen oder Kompetenzen „entdeckt“ werden. In einer Gruppencoaching-Situation arbeitete ich kürzlich mit Führungskräften am „Problem“: „Ich bin immer so rational, kann keine Emotionen zeigen!“ Erst die Umdeutung von „Rationalisierung“, das beim Protagonisten bis dahin als „verkopft“-distanzierte Zugangsweise ausschließlich negativ besetzt war, als „Schatz“ und Kompetenz-Ressource im Hinblick auf klar strukturierte Beobachtung und Situationsdiagnose, ermöglichte es dem Fallbesitzer, emotional zu werden – und dies auch zu zeigen. Dadurch, dass er sich selbst und seinem Anteil des „Rationalisierers“ gegenüber emotionale Nähe und Wertschätzung entgegenbringen konnte, wurde es auf Basis dieser Umdeutung auch möglich, anderen nahe zu kommen und Gefühle zu zeigen. Die Umdeutung des Problems zur Qualität hatte zugleich das Problem gelöst.

Methodisch kann diese anfangs oft sehr irritierende Erfahrung unterschiedlich angestoßen werden, z.B. im *Feedback* durch Mitteilung von Wahrnehmungen, Wirkungen und Wünschen, in *inneren Rollenspielen oder Dialogen*, die Kontakt zwischen dem Teil der Person herstellen, der für das aktuelle Verhalten und seine Deutung „zuständig“ ist und demjenigen Teil, für den das Verhalten und seine alternative Deutung auch (einen anderen) Sinn machen könnte. Dadurch entstehen neue Perspektiven und Sinnhorizonte, indem das Verhalten einen neuen Rahmen (frame) zugeschrieben bekommt, in dem es einen anderen Sinn bekommt.

Häufig ist das umdeutende Hervorheben der *Funktionalität des beklagten Verhaltens* ein „Gegenmittel gegen kritisch-abwertende Sichtweisen und Kommunikationsmuster“ (Simon/Rech-Simon 2000, S. 280). Aber auch die Umdeutung eines Verhaltens, das bislang als nützlich und positiv bewertet wurde, als problematisch (z.B. weil es aufgrund häufiger Wiederholungen selbst zum Problem geworden ist) ist möglich.

Lernprozesse werden durch Interventionen, die auf Umdeutungen hin angelegt sind, *zwischen Aktualität und Potenzialität oszilliert*. Sie beziehen sich auf Einzelpersonen, gelegentlich auch auf Gruppen und Teams, die ja auch Verhaltensweisen und Mechanismen konserviert und mit

einem bestimmten Sinn hinterlegt haben, der umdeutungsfähig und gelegentlich auch – bedürftig ist. Personale und soziale Systeme profitieren von Umdeutungserfahrungen dadurch, dass sie *mehrere Deutungsmöglichkeiten für bestimmte Situationen* vorhalten können. Umdeutungen regen den „Möglichkeitssinn“ an, den Robert Musil in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ vom „Wirklichkeitssinn“ unterscheidet (Musil 1978). Dies ist ein Sinn für mögliche Wirklichkeiten.

Dies kann auch insofern für „lernende Systeme“ relevant sein, als dass diese unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten für organisationale Schwierigkeiten genutzt werden können, indem sie von Personen aktualisiert werden, um die Strukturkonservatismen und bewährten Routinen der Organisation befragen zu können oder sie in ihrer „eigentlichen“ Funktion (z.B. Bestandswahrung statt Problemlösung) deuten zu können. Lernende Systeme würden sich in der Organisationsdimension dadurch auszeichnen, dass sie einerseits eine *Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten* vorhalten könnten, andererseits aber insbesondere solche Formen in Strukturen und Routinen konserviert hätten, die es – quasi als „Umdeutungsagenturen“ - ermöglichen, die eigenen Strukturen und Routinen immer wieder auch aus anderen und neuen Sinnperspektiven beobachten und daraus strukturelle Rückschlüsse für die Organisation ableiten zu können. Dies käme z.B. in institutionalisierten Reflexionsstrukturen wie Einzelcoaching, Gruppencoaching oder Organisationsberatung zum Ausdruck: *Selbstorganisierte Selbstirritation* zwischen Stabilität und Irritation.

#### **4. „Diagnosen und Hypothesen bilden“**

Die hier gewählte Überschrift vermag womöglich in ihrer Doppeldeutigkeit zu irritieren: einerseits kann sie als Aufforderung gelesen werden, Diagnosen und Hypothesen zu bilden, andererseits könnte der mit pädagogischen Unterscheidungen operierende Leser verstehen, dass Diagnosen und Hypothesen Bildungswert haben. Beide Wirkungen sind für die folgenden Erörterungen dieser irritierenden Intervention von Bedeutung.

Zu Recht weist Kersting (1991, S. 116) auf die *Problematik der Diagnosenbildung* durch diejenigen Interventionisten hin, die sich einreden, etwas erkannt zu haben, das dem Ratsuchenden noch nicht bekannt ist, was er oder sie nicht wahr haben will oder wofür sie oder er blind ist. Das Bedürfnis, diese „Diagnose“ - oder „Deutung“ oder „Auffassung“ - dem Ratsuchenden zur Verfügung zu stellen, entspringt meist wohl eher dem Bedürfnis, sich selber seiner „Wahrheit“ – als „Diagnose“ codiert – zu vergewissern, um handlungsfähig zu bleiben. Dies kann für den Berater eine wichtige Funktion sein (für die es sicher auch Indikationen gibt), die Resonanz beim Ratsuchenden bleibt indes ungewiss. Sicher ist hier

Irritation eine Resonanz-Möglichkeit, eine andere ist aber auch reflexartige Ablehnung – genährt aus dem Abgrenzungsbedürfnis der Zumutung, „durchschaut worden“ zu sein. Eine andere Möglichkeit ist es, Abhängigkeiten zu verstärken, indem symbolisiert wird, wer der „Durchblicker“ ist und in der Lage ist, „die Wahrheit“ zu erkennen. Diese anderen möglichen Resonanzen sind kein grundsätzliches Plädoyer dafür, auf Diagnosenbildung und deren Anbieten im Beratungs- oder Lernprozess aus Leitersicht zu verzichten, aber es sind Regulatoren, davon eher nur mit aller gebotenen Bescheidenheit Gebrauch zu machen – und insbesondere dabei die benannten möglichen „Risiken und Nebenwirkung“ mit zu (be-)denken.

„Diagnosen bilden“ bedeutet: Wirklichkeiten konstruieren und versprachlichen - und sie damit als Beobachtungs- und Deutungsschablone und im Hinblick auf Anschlusskommunikationen verfügbar zu halten. Insofern ist es wichtig, dass im Beratungs- oder Lernprozess *gemeinsame Diagnosen* gefunden werden. Damit wird auch eine *gemeinsame Konstruktion und Definition* des Problems erschaffen, das angeblich zur Lösung oder Bearbeitung ansteht. Zudem wird auch eine *gemeinsame Sprache* dafür erfunden, die eine wichtige Funktion zur Entwicklung der Beziehungsgestaltung hat. Die Nachhaltigkeit solcher gemeinsamer Diagnosen kann dadurch verstärkt werden, wenn diese mit *alternativen Erfahrungen* (s.o.) gekoppelt werden können – wenn sich also der Ratsuchende oder der Lernende in der Diagnose so erlebt, wie es der Diagnose entspricht. Wenn also beispielsweise die Reflexion einer Coachingsituation durch Prozessreflexion oder Feedback zeigt, dass in der Situation der Diagnosebildung *Spiegelungsphänomene* beobachtbar waren, die Elemente der Problems im Hier-und-Jetzt des Lernprozesses abbildeten (z.B. die Diagnose „Geschlechterdiskriminierung“ auch in der Fallbearbeitung deutlich wird). Das wirkt häufig irritierend und damit sehr nachhaltig, weil die Abstraktheit des Diagnosekonstruktes an einer konkreten Selbsterfahrung geerdet wird.

Irritierend können solche gemeinsamen Diagnosen auch dann werden, wenn anschließend die der jeweiligen *Diagnose zugrund liegenden Unterscheidungen und Annahmen* reflektiert werden. Dann bekommen Diagnosen Bildungswert im Sinne von Erkenntnis darüber, auf welcher Grundlage das Beratungs- oder Lernsystem bzw. daran beteiligte Personen zu Wirklichkeitskonstruktionen kommen. Das ermöglicht Lernprozesse zweiter Ordnung, weil Erkenntnisse über Musterbildung generiert werden können.

Wirkungsvoll im Sinne irritierender Interventionen können auch *seltsame, schräge oder übertriebene Diagnosen* sein. Sie lösen bei den Lernenden häufig ein *Oszillieren zwischen Autonomie und Abhängigkeit* aus und machen gelegentlich eher paradoxe Reaktionen im

Sinne der *Abgrenzung von der Diagnose durch eine trefflichere Selbstdiagnose* wahrscheinlich. In dieser Anlage hat die Diagnose oft auch konfrontierende Wirkung. Auch das *gezielte Ignorieren von Klientendiagnosen* kann irritierende Wirkungen verursachen, die andere Reflexionshorizonte in den Lernprozess einblenden, z.B.: Warum ignoriert mich der Berater/die LeiterIn? Usw.

Der Begriff der „Hypothese“ hat weniger schließenden Charakter wie derjenige der „Diagnose“. Hypothesen sind ebenfalls „Wirklichkeitskonstruktionen“, jedoch eher im Sinne von Wirklichkeitserfindungen (Neumann-Wirsig 1996, S. 49f) – es sind *Konstruktionen auf Probe*. Sie werden in Anschlag gebracht, um überprüft werden zu können. Damit hat die Kommunikation – das ist die formale Funktion der Hypothese – einen Ausgangspunkt. Dabei ist häufig die Qualität der Hypothese nicht von besonders weitreichender Bedeutung, sie muss nur so beschaffen sein, dass Anschlusskommunikationen wahrscheinlich werden. Insofern können Hypothesen tendenziell höheren Irritationswert aufweisen wie Diagnosen. Auch das Einblenden von *mehreren unterschiedlichen Hypothesen* kann in seiner Irritationswirkung hilfreich sein – z.B. bezogen auf allzu fixe (Selbst-) Diagnosen. In Gruppencoaching-Situationen arbeite ich gelegentlich mit Hypothesenbildungsrunden zum Fallgeschehen. Damit wird meist deutlich, wie unterschiedlich das Geschehen gedeutet werden kann: handelt es sich um einen Konkurrenzkonflikt oder um eine unerwiderte heimliche Liebe? Dies führt häufig zur Öffnung, die zumal dann hilfreich sein kann, wenn sich der Protagonist bzw. die Berater bereits innerlich auf eine Diagnose „eingeschossen“ haben.

Auch für die Leiter des Lernprozesses bzw. für BeraterInnen haben (besonders schräge) Hypothesen oft den besonderen Wert der *gezielten Selbstirritation bezogen auf die eigenen Wirklichkeitskonstruktionsgewohnheiten*.

Durch Diagnose- und Hypothesenbildung können sehr unterschiedliche Oszillationsprozesse angeregt werden. Sie sind meist auf Einzelpersonen bzw. auf Gruppen – z.B. in gruppendynamischen Lernsettings - zentriert und regen zur *Auseinandersetzung zwischen Aneignung und Ablehnung möglicher Wirklichkeiten und ihrer Deutungen* an.

##### **5. „... da frag ich mich wirklich!“ Vom Irritationswert des Fragenstellens**

Fragen können die Funktion haben, den Ratsuchenden oder den Lernenden zu solchen Auseinandersetzungen anzuregen, die *neue Wirklichkeitskonstruktionen sinnvoll bzw. nötig* machen. Fragen unterbrechen dabei den etablierten Kreislauf von Reaktionen auf der Basis gefestigter Vorannahmen dadurch, dass sie es dem Ratsuchenden oder der Lernenden

ermöglichen, eigene Konstruktionen und Deutungen kennen zu lernen, diese mitzuteilen, zu überprüfen oder sie in Frage zu stellen. Kersting vertritt die Auffassung, dass BeraterInnen häufiger nach dem „Wozu“ oder „Wie“ fragen werden statt nach dem „Warum“. „Die Warumfrage stellen die Ratsuchenden in unseren Breiten, da sie in einer Schuldkultur und nicht in einer Vertragskultur aufgewachsen sind, ohnehin häufig genug ...“ (Kersting 1991, S. 117f) „Wozu-Fragen“ haben hingegen dadurch Irritationspotenziale, als dass sie neue Sichtweisen provozieren: „Wozu brauchen Sie Ihr Problem denn eigentlich? Was profitieren sie davon? Welchen Gewinn haben Sie davon?“ Bzw. mit „Wie-Fragen“: „Wie schaffen Sie es, dass Sie Ihr Problem so ungehindert genießen können? Wie heißt das Spiel, das da gespielt wird und nach welchen Spielregeln funktioniert es?“

Auch Fragen nach dem Interesse an Erfolg oder Misserfolg des Beratungs- oder Lernprozesses oder Fragen nach dem, was auf gar keinen Fall als Ergebnis dieses Prozesses herauskommen kann, sind insofern irritierend, als dass sie zur Auseinandersetzung mit einer überraschenden Perspektive anregen (oder auch: „zwingen“), die durch ihre Ungewöhnlichkeit zugleich auch zur Auseinandersetzung reizt: „Was könnten Sie denn ganz konkret alles tun, damit ihr Problem sich weiter verschlimmert?“ Auch Zukunfts-Fragen - „Was hat sich nach Abschluss des Lehrgangs in zwei Jahren konkret verändert in Ihrer Praxis als Führungskraft?“ – oder Wunder-Fragen – „Stellen Sie sich vor, es geschieht heute nacht ein Wunder und ihr Problem ist morgen früh weg. Woran würden sie es bemerken?“ – stellen ebenso hilfreiche Unterstützungen zur *Auseinandersetzung mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen* dar, wie scheinbar sehr einfache Fragen: „Was meinen Sie mit dem, was Sie eben gesagt haben? Können Sie ein Beispiel geben? Wie ist das für Sie? Kennen Sie dieses Gefühl aus anderen Situationen in Ihrem Leben?“ (Kersting 1991, S. 118/199) Auch Fragen nach Beschreibungen bzw. konkretisierende Fragen eröffnen häufig dadurch neue Klarheiten, indem Wahrnehmungen versprachlicht werden müssen, die sonst als „selbstverständlich“ hin- oder angenommen werden.

Spezielle *Fragetypen*, wie sie Simon/Rech-Simon (2000, S. 272) und Königswieser/Exner (1999, S. 37) zusammenstellen, ermöglichen dem Ratsuchenden bzw. der Lernenden systemisch bedeutsame Einblicke in:

- *Subsysteme und Koalitionen*: „Welches sind die gegenwärtig relevanten Gruppierungen, Bündnisse oder Allianzen in Ihrer Abteilung?“
- *Unterschiede von Subsystemen*: „Welches Bild würde der Vertrieb vom Unternehmen zeichnen?“

- *Außenperspektiven* - durch zirkuläre Fragen: „Was würde denn Ihr Chef denken und tun, wenn er diese Szene hier jetzt sehen könnte? Woran bemerken Ihre Kunden die Veränderung, die Sie umgesetzt haben?“
- *Rangfolgen* - durch Fragen nach Einstufungen: „Wo stehen die Mitglieder Ihres Teams in einer Rangfolge, wer steht als erster, zweiter, dritter usw.?“ (nach dem Kriterium XY)
- *Zeitliche Entwicklungen* – durch „Vorher-nachher-Fragen“: „Was hat sich seit der Umstrukturierung verändert?“
- *Alternativen*: „Angenommen, der Teamleiter wird versetzt – was passiert dann?“
- *Qualitative und quantitative Differenzierungen* - durch Fragen nach Unterschieden bzw. mittels skalierender Fragen bezogen auf Quantität und Qualität: „Ist es eher so oder eher anders? Mehr oder weniger? Wo würden Sie auf einer angenommenen Skala von 1 – 10 den jetzt erreichten Zustand der Problemlösung angeben?“ (1 entspricht schlecht, 10 entspricht so gut es geht)
- *Übereinstimmungen und Nichtübereinstimmungen*: „Wer stimmt mit wem bzw. wessen Position überein bzw. nicht überein?“
- *Veränderungen*: „Welche Veränderungen haben Sie in Ihrem Team wahrgenommen, seit sie einen neuen Chef haben?“
- *Anpassungsfunktionen des Status quo*: „Welchen Zweck erfüllt die augenblickliche Situation? Was ist ihr Nutzen? Was sollte sich nicht verändern?“
- *Wirkungen einzelner Optionen oder Veränderungen* - durch hypothetische Fragen: „Wie würde die Situation in Ihrer Abteilung sich in einem Monat entwickelt haben, wenn sie Möglichkeit A (alternativ: B oder C) erfolgreich umgesetzt haben?“
- *Einschätzungen und Diagnosen zum Lern- und Beratungsprozess* - durch Meta-Fragen: „Wie würden Sie unsere Kommunikation momentan beschreiben?“

Besondere Bedeutung kommt im hier fokussierten Kontext der irritierenden Interventionen zur Anregung von Lernprozessen den *zirkulären Fragen* (Simon/Rech-Simon 2000, Königswieser/Exner 1999, S. 35f) zu. Mit Hilfe dieser aus der systemischen Familientherapie entlehnten Fragetechnik (entwickelt von Selvini-Palazzoli) kann der Leiter oder die Beraterin „einerseits Deutungen hervorheben, um Hypothesen bilden zu können, andererseits zielt das zirkuläre Fragen auf eine Veränderung der bisherigen Sichtweisen und Deutungsmodelle ab“ (Kersting 1991, S. 119). Wenn beispielsweise in einem Teamentwicklungsprozess reihum gefragt wird, wie die Mitglieder die Beziehungen innerhalb des Teams sehen, kann dadurch ein linear-kausales Deutungsmodell zugunsten einer zirkulär-systemischen Sichtweise

aufgegeben werden, indem die Teammitglieder sich aufeinander bezogen erfahren (ebd.). Im Gegensatz zu direkten Fragen oder gar Konfrontationen, bieten zirkuläre Fragen auch den Schutz des Umweges über einen anderen, um Tabus, Phantasien oder Mythen anzusprechen. Dadurch haben die Antworten auf zirkuläre Fragen auch die *Funktion der Selbstirritation*, weil sie möglicherweise Informationen und Sichtweisen ins Geschehen einführen, die neue Sinndeutungen verlangen, weil alte bewährte Muster nicht mehr „funktionieren“. Dadurch, dass zirkuläre Fragen Muster und Stabilisierungen wieder verflüssigen, können bei Einzelpersonen und bei Gruppen und Teams Lernprozesse zwischen Stabilität und Irritation, zwischen Faktizität und Reflexivität bzw. zwischen Ordnung und Unordnung in Gang gesetzt werden.

Auch *lösungsorientierte, querdenkerischen Fragen* (Varga von Kibed/Sparrer 2003, S. 122ff) können solche Oszillationsprozesse auslösen. Denn angesichts des Wunsches nach Veränderung stellt sich ja zuallererst die Frage, warum die erwünschte erfolgreiche Veränderung nicht schon eingetreten ist bzw. welche Nichtveränderungsmuster dazu geführt haben, den Zustand zu verfestigen und das Problem zu stabilisieren, statt es zu lösen. Da fallen dem inneren Querdenker von Matthias Varga von Kibed und Insa Sparrer schon einige paradoxe Fragen ein: „Wodurch können wir besonders zuverlässig erreichen, dass das Problem nicht gelöst wird? Welche Ressourcen zur Verhinderung einer Lösung haben wir bisher nicht ausreichend berücksichtigt? (...) Wie können wir ihn oder sie besser dazu motivieren, die Problemlösung wirkungsvoll verhindern zu helfen?“ Usw. (ebd., S. 112/113). Das irritiert, aber es führt dadurch auch weiter zu den Mustern der Veränderungsverhinderung.

Fragen, insbesondere zirkuläre oder paradoxe Fragen sind im Sinne eines „lernenden Systems“ *Mechanismen der Selbstvergewisserung und zugleich der Selbstinfragestellung*. Die Fähigkeit konserviert zu haben, immer weiter Fragen bezogen auf System und relevante Umwelt stellen zu können, wäre ein wichtiger Indikator für ein „lernendes System“ im Sinne der Ausbildung und Aufrechterhaltung seiner *responsiven Fähigkeiten* (3.1.1.).

## 6. Beobachtungs- und Verhaltensaufgaben: „Bis zur nächsten Stunde ...“

Wir alle beobachten. Und wenn dieser Satz stimmt, dann beobachten wir alle Beobachter beim Beobachten.<sup>285</sup> Wir beobachten und bringen dabei Unterscheidungen in Anschlag, die unser Beobachtungsergebnis vorjustieren. Und das machen alle. Das bedeutet, dass die *Beobachtung Grundlage jeder sozialen Interaktion* ist (Simon/Rech-Simon 2000, S. 280). Es bedeutet insofern auch, dass die Bedingungen, unter denen ein Beobachter beobachtet und die Unterscheidungen, die er in der Beobachtungen zu Grunde legt, für die entstehende Situations- und Interaktionsqualität von hoher Bedeutung sind. „Der (angeblich) unbeteiligte Beobachter sieht sich plötzlich als teilnehmender Beobachter, der sich selbst verdächtigen muss, die Verhaltensmuster eines von ihm „erkannten“ Systems nicht nur zu beschreiben, sondern zu stabilisieren oder, schlimmer noch, erst auszulösen.“ (Simon 2004, S. 34) Insofern impliziert die Einbeziehung des Beobachters und seiner Unterscheidungen in die Beobachtung des zu beobachtenden Systems eine hohe *Relevanz der Beobachtung für die entstehende Situation*.

Ändert man oder man die Beobachtungsperspektive oder –richtung, dann ändert sich die Qualität der Situation. Insofern ist die Operation der „Beobachtung“ für das Konzept des Irritationslernens von großem Charme – und auch von *zentraler Bedeutung*:

- Das „Anzapfen“ der Beobachtung setzt *wichtige Ressourcen im Sinne der Selbstdiagnose* frei.
- Durch die Explizierung des Beobachterstatus (indem z.B. Beobachtungsaufgaben gestellt werden) wird zugleich eine *selbstreflexive Perspektive* etabliert, die auf die Beobachtung der eigenen Beobachtung gerichtet ist und die Erkenntnisse über die zugrundeliegenden Unterscheidungen ermöglicht.
- Die Beobachtung zeigt auf, mit welchen Unterscheidungen beobachtet wird und damit werden Informationen darüber zugänglich, mit welchen *Mustern bzw. präferierten Unterscheidungen in einem System gearbeitet wird* und welchen Einfluss dies beispielsweise auf die Kultur oder die Interaktion hat.
- Wenn die Beobachtung verändert wird, *irritiert dies die etablierten Zuschreibungen an diese Beobachtung* und ermöglicht Lern- und Veränderungsprozesse, die beobachtungs- und letztlich auch verhaltensrelevant werden.
- Beobachtung kann (z.B. in transferorientierten Beobachtungsaufgaben) das *Hier-und-Jetzt der Lernsituation mit dem Dort-und-Draussen der Arbeitssituation in Verbindung bringen*

---

<sup>285</sup> Vgl. hierzu die einleitenden Überlegungen in dieser Schrift zu „erkenntnistheoretischen, (inter-) disziplinären und methodischen Verortungen und Anschlüssen“ (Abschnitte 1.1. und 1.2.).

und Aufschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. über noch notwendige Anpassungserfordernisse beider Situationen geben.

- Beobachtung kann eine *zusätzliche distanzierte Perspektive* zugänglich machen, die den unmittelbar im Prozess beteiligten und verstrickten oftmals durch hohe innere emotionale Beteiligung – quasi als blinder Fleck – verstellt ist. Solche speziellen Beobachtungszentrierungen können dem Lernprozess neue, häufig irritierende Perspektiven zugänglich machen, z.B. wenn in der Fallarbeit im Gruppencoaching mit zusätzlichen Beobachtern gearbeitet wird, die ausschließlich auf den Beratungsprozess justiert sind. So können nach dem Beratungsprozess z.B. Wahrnehmungen und Wirkungen über Spiegelungsphänomene, körperlichen Ausdruck der Beteiligten oder über unter den Tisch gefallene Themen in den Prozess zurückgeblendet werden.

Das sind einige Argumente, die für Beobachtungsaufgaben z.B. im Beratungsprozess sprechen. Dabei ist die Aufgabenstellung selbst als solche häufig schon – völlig vorbehaltlich ihrer Ergebnisse – irritierend. Das liegt oft auch daran, dass es ungewohnt ist, „gezielt“ zu beobachten bzw. dass auch die Aufgabe der Beobachtung sich bereits von den üblichen Justierungen der Beobachtung unterscheidet. „Beobachten Sie bitte bis zur nächsten Sitzung einmal, wer aus ihrem Team in der wöchentlichen Teamsitzung eher lösungsorientiert bzw. eher defizitorientiert argumentiert.“ Oder an ein Team: „Beobachten Sie bitte in der kommenden Wochen einmal ihre Zusammenarbeit daraufhin, was sie auf keinen Fall zukünftig vermissen möchten. Tauschen Sie sich bitte während der Woche noch nicht darüber aus. Wir werden in der nächsten Sitzung darüber sprechen.“ Oder bezogen auf emotionale oder körperliche Resonanzen: „Beobachten Sie einmal ihre Gefühls- und Körperreaktion in der Mitarbeitergesprächssituation. Was spüren sie, was fühlen sie usw.?“ Auch diese Irritationswirkung kann bereits im Sinne der Entwicklung zusätzlicher Ressourcen für ein lernendes System „wirken“, indem die möglichen Blickrichtungen erweitert werden und darauf auch künftig zurückgegriffen werden kann.

Schließlich bieten die Beobachtungsergebnisse häufig Überraschendes und Neues, das irritierend wirkt und *neue Perspektiven* für die Diagnose, die Intervention und oft auch für die Selbstbeobachtung zugänglich macht. Wenn ich als Berater durch die Beobachter einer schwierigen Gruppencoachingsitzung, die ich leitete, erfahre, ich habe mich während der gesamten Sitzung körperlich doppelt verschränkt hatte (mit Armen und Beinen gleichzeitig und diese zudem übereinander), dann gibt mir das schon Denkanstöße im Hinblick auf meine Anteile an der ziemlich verschränkten Situation. Oder: Wenn ein Team unabhängig

voneinander feststellt, dass sie künftig auf keinen Fall vermissen möchten, miteinander im gleichen Raum zu sein (was bislang aufgrund der akustischen Störungen stark beklagt wurde), dann macht dies einerseits eine interessante Information über emotionale Nähe und soziale Bindungen (und den bisherigen Umgang damit) zugänglich, andererseits stellt sich – irritierend - die Frage, welche Funktion denn die Klagen über die Störungen gehabt haben oder haben. Oder: Wenn via Beobachtung der Organisationsmitglieder festgestellt wird, dass ein vermeintliches Organisationsproblem immer dann nicht mehr auftritt, wenn bestimmte Führungskräfte abwesend sind, dann erbringt dies Informationen über die „eigentliche“ Ebene des Problems. Usw.

Beobachtungsaufgaben steuern also *Irritationswirkungen auf verschiedenen Ebenen* an:

- Sie können die „üblichen“ Erfahrungen mit Beobachtung irritieren, indem sie etwas Selbstverständliches explizieren und zur Ressource machen,
- sie können dadurch irritieren, dass sie das Beobachtungsgeschehen selbst reflexiv machen,
- sie können dadurch irritieren, dass sie Aufschluss über die Beobachtung vorjustierende Unterscheidungen, Muster oder Erklärungsprinzipien erbringen,
- sie können durch die Ergebnisse der Beobachtung irritieren,
- und – was gelegentlich nicht explizit angesteuert wird – die Beobachtung kann auch dadurch, dass sie stattfindet (also: beobachtet wird von denjenigen, die beobachtet werden) Verhaltensmuster irritieren. Insofern kann Beobachtung auch als irritierende Vorprüfoperation verhaltenssteuernd dahingehend wirken, dass das unter Beobachtung aktualisierte Verhalten daraufhin abgestimmt wird, welches Verhalten denn (wünschenswerter weise) beobachtet werden sollte. Insofern kann Beobachtung auch „verfälschend“ wirken: unter Beobachtung der Beraterin und der KollegInnen im Gruppencoaching wird (aufgrund der eigenen Beobachtungsergebnisse über wünschenswertes bzw. positiv sanktioniertes Verhalten) ein anderes Verhalten in Anschlag gebracht wie in einer nachherigen Arbeitssituation, die nicht unter Experten-Beobachtung steht. Wenn diese Differenz allerdings selbst wieder beobachtet werden könnte, dann kann dies – z.B. über eine störende Konfrontation der Verhaltensdiskrepanzen – zum Lernfeld gemacht werden.

Eine „Steigerung“ von Beobachtungsaufgaben stellen solche Aufgaben dar, die auf die Veränderung oder Erprobung von Verhalten im Dort-und-Draussen abstellen. Das Ungewohntsein des Neuen und dessen, was als persönliche, soziale oder organisationale Resonanz neu beobachtbar wird, ist irritierend und setzt neue Möglichkeiten der

Selbstdefinition und –gestaltung frei. In diesem Rahmen sind auch Follow-up-Veränderungsprojekte einzuordnen, wie sie im Kapitel über das Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (3.2.) vorgestellt wurden. Deren potenzielle Irritationswirkung wird nochmals dadurch erhöht als dass sie – auch wenn sie personenbezogen (z.B. durch Veränderung eines bestimmten Verhaltens in Führungssituationen) formuliert sind – soziale und organisationale Resonanzen erzeugen, die wiederum unter Beobachtung des „Projektleiters“ stehen und reflexiv im Lernsystem aufgearbeitet werden können.

Angeregt wird durch solche Beobachtungs- und Verhaltensaufgaben insbesondere ein *Oszillieren zwischen Faktizität und Reflexivität*. Etwas zu tun und dabei immer wieder zu sich selbst (und anderen) in reflexive Distanz zu gehen und dies Ergebnis wieder in die Gestaltung des Faktischen zurückzublenken, braucht das Konzept der Beobachtung. Je geschärfter also Beobachtungsmöglichkeiten und –kompetenzen (2.2.) ausgebildet sind, desto intensiver und qualitätsvoller kann dieses professionell sehr bedeutungsvolle Oszillieren in Gang gesetzt und insbesondere in Gang „gehalten“ werden.

Das eigentlich irritierende an der Beobachtung ist aber vielleicht, dass wir beobachtend den eigenen Unterscheidungen auf der Schliche sind – ohne jede Chance, sich ihrer in ihrem blinden Fleck jemals letztgültig vergewissern zu können. Oder paradox: eben dadurch, dass wir uns immer besser beobachten können, entziehen wir uns immer wieder der Beobachtbarkeit. Diesem Dilemma entkommen nicht einmal „lernende Systeme“.

## 7. **Geschichtenerzählen: „Es war einmal ...“**

„Geschichten sind in einzigartiger Weise verwendbar, um komplexe Interaktions- und Beziehungsmuster sowie deren Veränderung zu beschreiben. Ihr Vorteil ist, dass sie eine zeitliche Dimension und eine Dramaturgie aufweisen. Sie liefern insofern Muster der Beschreibung und Umdeutung, die vielfältige Identifikationen ermöglichen.“ (Simon/Rech-Simon 2000, S. 283) Diese Qualität macht womöglich auch die Geschichten der Organisation in der Methode des „Story Telling“ (Frenzel/Sottong/Müller 2004) für das (Wissens-) Management attraktiv (1.4. und 2.4.). Denn Geschichten geben Situationen, Ereignissen, Elementen und deren Beziehungen eine sprachliche Gestalt, die Kommunikation insofern fördert, als dass sie zur Auseinandersetzung mit deren Verstehen anregt. Dies betrifft Personen und es betrifft Kommunikationen. Die Geschichte, die ich bei der Abschlussveranstaltung im Rahmen einer Organisationsberatung über ein kleines gallisches Dorf und seine Helden erzählte (3.4.4.), war auf die Anregung von kommunikativer

Auseinandersetzung mit der in der Geschichte „verpackten“ internen Konstitution des intervenierten Systems, einer Softwareentwicklungsabteilung, angelegt. Dazu musste die Geschichte einerseits Anschlussfähiges an die Sinn- und Deutungsbestände im intervenierten System enthalten, d.h. also, sie musste Wiedererkennbares anbieten, andererseits musste sie gleichzeitig Irritationspotenziale aufweisen, um kommunikativ attraktiv zu werden. Die Geschichte reduziert dabei die Komplexität des intervenierten Systems, indem die synchrone Strukturebene des „Hier-und-Jetzt“ mit der diachronen Strukturebene des zeitlichen Ablaufes zu einem Muster verwoben wird (Kersting 1991, S. 120). Dadurch, dass Geschichten mit den inneren Landkarten der zu Beratenden verglichen werden, regen sie diese dazu an, ihre Sicht (oder besser: ihre Geschichte) der Welt aus- oder umzudeuten. Im geschilderten Fall der Organisationsberatung stellt die Geschichte gewohnte und im Laufe der Beratung eingehend diagnostizierte und reflektierte Zusammenhänge zudem in einen *anderen Rahmen* (Klein Bonum, Beraterix und andere). Diese *metaphorische Verfremdung* erleichtert es den zu Beratenden, sich zu identifizieren und zu Neukonstruktionen zu kommen. Waren zuvor im Beratungsprozess die gleichen Inhalte – thesenartig und theorieorientiert formuliert und in Umlauf gebracht – Impulse, die Widerstände von Organisationsmitgliedern aktivierten, so wurden diese – nunmehr als Geschichte aufbereitet – leichterding benickt, akzeptiert und gar kommunikativ aus dem System heraus verstärkt. Die Geschichte hatte ermöglicht, die Irritation über die systemeigenen Muster und Abwerteroutinen in einer Form zugänglich zu machen, die nicht mehr Abwehr, sondern Lern- und Veränderungsprozesse motivierte. Geschichten erhalten durch ihre Mehrdeutigkeit dem intervenierten System größere Spielräume zur Deutung, die zudem unabhängig von der Auslegung durch den Berater oder die Beraterin sind. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit einer strukturellen Koppelung von Klienten und Berater und ermöglicht – auch durch die Entlastungswirkung der Geschichte – angstfreie, selbstgewählte und motivierte *Neukonstruktionen*. Geschichten mögen irritieren, aber sie machen es auch leicht, mit den Irritationen weiterzukommen.

Die Arbeit mit Geschichten hat in therapeutischen Kontexten seit Milton Erickson eine gute Tradition. Für die Konstruktion von Geschichten für pädagogisch ambitionierte Settings in lernenden Systemen, die ja lernförderliche Irritationen auslösen sollen, sind folgende Punkte wichtig, die ich in Anlehnung an Kersting (1991, S. 121 mit Bezug auf Zeig 1988 und Erickson 1985) ergänzt habe:

- Die Geschichten machen keine Angst und sind nicht bedrohlich.
- Sie stimulieren Aufmerksamkeit und machen neugierig.

- Sie enthalten Anschlussfähiges und zugleich auch Verwirrendes, Irritierendes, Überraschendes und Neues.
- Geschichten fördern die Unabhängigkeit dadurch, dass die Zuhörer selbst den Geschichten Sinn geben müssen (der sich auch – bei einer guten Geschichte – immer wieder verändern kann). Die ZuhörerInnen müssen für sich selbst passende und viable Folgerungen finden können.
- Geschichten sind Möglichkeiten, den Widerstand gegen Veränderungen zu umgehen, indem sie entlastende und durch die Geschichte geschützte Möglichkeiten der Identifikation anbieten.
- Geschichten ermöglichen – mit einiger Wahrscheinlichkeit – andersartige, alternative Zukunftsentwürfe, Lösungsideen und Deutungen.
- Sie sind selbst Modelle für (den Umgang mit) Komplexität und Flexibilität.
- Sie bleiben länger im Gedächtnis haften wie theorieorientierte Texte, indem sie eine emotionale Gestaltbildung dadurch erleichtern, dass sie Situationen, Gefühle und Deutungen miteinander verbinden.
- Geschichten helfen, Ereignisse und Ideen zu konservieren und bei Bedarf wieder zu erinnern.

Geschichten werden dabei nicht notwendigerweise nur von den Beraterinnen und Interventionisten erfunden und erzählt, sondern sie können auch im Rahmen von Lernsettings von den *Teilnehmenden erfunden, erzählt und gedeutet* werden. Die Wiedergabe von Wirklichkeitswahrnehmungen der betrieblichen Organisation durch Geschichten bietet eine Schutz an, der es erleichtert, Schwieriges, Verborgenes und Unangenehmes anzusprechen und es phantasievoll zu verfremden. Es steht dann der Deutungsarbeit – meist im Sinne der Suche nach Hintergründen, Funktionen, Mustern, Routinen und Mechanismen – zur Verfügung. Dem „Erzählen“ (vgl. Hof 1995) der Geschichte sein Dank. Auch Fragen, die sich angesichts einer bestimmten Konstruktionsweise der Geschichte, einer bestimmten gewählten Sprache der Geschichte, bestimmter stark hervorgehobener oder auch gänzlich ausgeblendeter Themen stellen, werden nur durch die Formgebung „Geschichte“ zugänglich. Denn diese Form ist selektiv. Was wird von der Organisation berichtet, wenn ihre Geschichte erzählt werden soll? Das ist eine interessante Fragestellung und das Ergebnis verspricht qualitativ deutlich andere Einblicke in die Organisation wie z.B. eine Power Point Präsentation über sie. Organisationsgeschichten erzählen zu lassen, ist ein äußerst anregendes Verfahren, das z.B.

Aufschluss über die Mythen der Organisation, über die hintergründigen Bindungsmotive, die mikropolitischen Spiele und andere Besonderheiten ihrer Tiefenstruktur ermöglichen kann. Angesichts dieser reizvollen Leistungserwartungen für Lern- und Veränderungen hat die Beraterszene das „Geschichten erzählen“ geschwind zum Sprachspiel des „Storymanagement“ (Loebbert 2003) gemacht. Dies fordert Manager und Berater auf, genau hinzuhören, welche Geschichten in den Unternehmen erzählt werden und leitet sie an, narrativ zu intervenieren und selbst gute Geschichten zu erzählen. Das Storymanagement nähert sich aus *vier Perspektiven* einem Verständnis der „organisatorischen Basisgeschichten“ an, die zudem für den Erfolg narrativer Interventionen stehen – und die für Interventionen im Sinne der Förderung „lernender Systeme“ mit narrativen Erzählformen anschlussfähig sind. Erstens geht es aus einer hermeneutischer Sicht um das *Sinnverstehen*. Denn bevor sich irgendetwas verändert, muss klar sein, welche Geschichten organisational handlungsleitend sind. Zweites geht es aus einer systemischer Perspektive darum, mit anderen, neuen, alternativen Geschichten *neue Erlebnisräume* zu schaffen. Auf diese Weise sollen *über Irritationen und Störungen alternative Sinnangebote* zugänglich gemacht werden. Mit einer dritten, strukturellen Sichtweise werden diejenigen *Normen und Werte erkundet*, die sich in den Geschichten verdichtet haben. Und schließlich werden viertens über eine rhetorische Perspektive *neue Geschichten entwickelt*, die das Management erzählen kann, um so die Sinnbasis der Unternehmung nachhaltig zu verändern.

Oszillationsprozesse werden durch „Geschichten erzählen“ insbesondere bei Personen und in sozialen Interaktionszusammenhängen in Organisationen in Gang gesetzt. Diese bewegen sich zwischen Aneignung und Ablehnung, wobei die Aneignungsoption (für die Sinngehalte der Geschichte) dadurch erleichtert wird, dass Geschichten ein *Oszillieren zwischen Fiktion und „Wirklichkeit“* anregen und vor allem: es ermöglichen. Das meint, dass es im „Zweifelsfalle“ möglich ist, sich auf die Fiktionsoption zurückzuziehen ohne zugleich die Geschichte in ihrer Ganzheit in Frage stellen zu müssen. Das erhöht die Aneignungswahrscheinlichkeit, weil es quasi einen selektiv zu handhabenden Schutz- bzw. Ausweichmechanismus bereitstellt – und dies, ohne dafür negative Sanktionen befürchten zu müssen. Mit Geschichten können – und: müssen – wir machen, was wir wollen. Auch wenn wir irritiert sind – oder gerade dann!

Dadurch werden Geschichten attraktive Interventionsformen für Konzepte lernender Systeme. Sie reduzieren die Komplexität und Kontingenz von deren Konstituiertheit in einer anschlussfähigen und zugleich anregenden – irritierenden! - Form, sich damit reflexiv

auseinander zu setzen. Dies betrifft Personen und die sozialen Kommunikationssysteme und es kann sich auch organisational auswirken. Geschichten wirken dabei insbesondere auch durch ihren Deutungsoffenheit im Hinblick auf vielfältige Möglichkeiten der Fremd- und Selbstbeschreibung. Sie regen damit auch die zur Dynamisierung des Systems so zentrale Fähigkeit an, sich mit den potenziellen Möglichkeiten des „es könnte auch anders sein“ zu beschäftigen. Und dies, indem es vom Schrecken der Veränderungsfolgen entlastet ist und in den Fiktionen der Geschichte positiv konnotierte Vorstellungskräfte verstärkt werden. Denn Geschichten sind schön. Sie wirken beruhigend und stabilisierend – bei aller Irritation.

#### **8. Griff in die kreativ-Kiste - Skulptur-, Aufstellungs- und Theaterarbeit und mehr: „Sinn mit allen Sinnen!“**

An anderer Stelle in diesem Text wurden im Kapitel über die „Themenorientierte Improvisation“ (TOI) bereits die Möglichkeiten einer theatralen Form als „systemtaugliche Irritation“ für das Lernen von Systemen ausgearbeitet. Von den zuvor dargestellten Leistungsoptionen des Geschichtenerzählens für Irritationslernen unterscheidet sich die Theaterform der TOI insbesondere durch das Element der Bildhaftigkeit (3.3.2.). Diese Bildhaftigkeit wird zudem gemeinsam von den Teilnehmenden konstruiert und kann je nach Bedarf verändert werden. Die Bilder der TOI-Geschichten stellen damit eine aus den „unterschiedlichen Innensichten generierte Außensicht des Systems auf sich selbst“ dar.

Dieses *Element der Bildhaftigkeit* verbindet die hier benannten darstellenden Formen, mit denen in Lernsettings in lernenden Systemen im Sinne des Zugangs zu Irritationschancen gearbeitet werden kann. Neben der aufwändigen Lernform der TOI, die hier nicht mehr weiter vertieft wird, bieten sich dazu u.a. z.B. *Skulpturen, systemische Strukturaufstellungen* oder *szenische Elemente* an.

*Szenische Elemente* (vgl. Scheller 1998, Funcke/Havermann-Feye 2004, S. 187ff) stellen spontan und ohne großen Aufwand zu arrangierende methodische Formen dar, um in einem Lernsetting andere Erfahrungs- und Problemebenen zugänglich zu machen. Ich verwende sie insbesondere im Team- oder Gruppencoaching, indem ich von den jeweiligen Protagonisten kurz Szenen beschreiben, die beteiligten Personen eindoppeln lasse und dann diese Szene als Impro-Rollenspiel anspielen lasse. Mit Formen *szenischer Auswertung von Rollenspielen* (Berg, Ritscher, Orthey u.a. 2002, S. 33) können diese dann – ähnlich wie bei der TOI – verändert werden, es können verschiedene Handlungsoptionen ausprobiert, durchgespielt und auf die erzeugten Resonanzen (z.B. durch „Introspektionen“, „Wahre Gedanken“ oder

„Doppeln“) überprüft werden. Das erbringt *diagnostische Wertschöpfung und Veränderungsoptionen*, die bereits „angetestet“ worden sind. Zudem sind diese schon in der Wahrnehmung über ihre Bildhaftigkeit – und nicht nur über Sprache – sinnlich verankert.

*Skulpturarbeit* bietet sich – in Anlehnung an die Familienskulpturarbeit in therapeutischen Kontexten (Kersting 1991, S. 122/123) – als ergänzende methodische Form für Lernsettings in lernenden Systemen dann an, wenn es um die Darstellung von Beziehungsstrukturen und –dynamiken, z.B. in Teams, Abteilungen, Leitungskreisen usw. geht. Skulpturarbeit in Organisationen bedient sich dabei u.a. des Methodenrepertoires des Psychodramas (vgl. Moreno 1989). Durch ein Mitglied des zu beratenden Systems wird aus ihrer bzw. seiner Sicht eine stimmige Darstellung einer bestimmten, gelegentlich thematisch fokussierten Situation in Form einer Skulptur im Raum aufgestellt. Dabei können Nähe und Distanz durch räumlichen Abstand, die Beziehungsqualität durch Blickrichtungen, Haltung oder Mimik und Gestik dargestellt werden. So entsteht eine je spezifische Konstruktion einer Skulptur des jeweiligen „Bildhauers“, mit der weitergearbeitet werden kann. So können z.B. die Bestandteile der Skulptur bezogen auf ihre Position und Stellung innerhalb des Kunstwerkes interviewt werden. Es können auch Änderungen vorgenommen werden, und Gefühlsresonanzen dieser Veränderungen aus unterschiedlichen Perspektiven verglichen werden, es kann Bewegung in die Skulptur gebracht werden, es kann sich eine Szene daraus entwickeln, indem die Repräsentanten Sätze gegeben bekommen und sich daraus ein dialogisches Geschehen entwickelt usw. Auch der Vergleich von Beziehungsskulpturen und organisational-formal-strukturell aufgestellten Skulpturen ist möglich und bietet häufig überraschende Erkenntnisse über Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten von formalen und informellen Strukturen in der Organisation. Die Skulpturen können sowohl mit den tatsächlichen Personen als auch mit Repräsentanten gestellt werden. Beides hat unterschiedliche Folgen für die mögliche Irritation, die sich auf Einzelpersonen oder auf die Interaktion z.B. eines Teams oder eine Gruppe beziehen kann. Die Bildhaftigkeit der Skulptur löst dabei tendenziell *emotional nachhaltigere Resonanzen und Irritationen* dadurch aus, dass andere Sinneskanäle angesprochen werden. Personen spüren aus ihrer Position im Raum im Verhältnis zu anderen Personen beispielsweise Zu- oder Abneigung, Nähe und Distanz und geraten dadurch innerlich in Bewegung. Dies wirkt häufig irritierend – insbesondere dann, wenn diese Gefühlsresonanz sich von den gepflegten und behüteten Einredungen und Mythen unterscheidet. Varianten in der Skulpturarbeit bieten sich in der Koppelung mit Metaphern an. So können z.B. Maschinen aus Einzelteilen konstruiert oder kunstvolle Standbilder entwickelt

werden. Diese Form des Lernens kann sinnvoll auch mit Beobachtern (s.o.) ergänzt werden, die im Anschluss ihre Beobachtungen des Prozesses für die Reflexion zur Verfügung stellen.

In jüngerer Vergangenheit wurde diese Form der u.a. aus dem Psychodrama abgeleiteten Arbeit mit dem Fokus der *Aufstellungsarbeit* weiterentwickelt, popularisiert und professionalisiert, manchmal leider auch trivialisiert. Organisationsaufstellungen (Weber 2002) sind jedenfalls äußerst angesagt – so scheint es mit Blick auf Angebot und Nachfrage. Und sie sind zugleich auch – insbesondere in der Auseinandersetzung mit ihrem „Über-Vater“ Bert Hellinger (vgl. Hellinger 1995) – sowohl in ihren Grundlagen, als auch in ihren Wirkungen und in ihrer Steuerung und Leitung umstritten. Ich beziehe mich in den folgenden skizzenhaften Darstellungen nur auf die von Matthias Varga von Kibed und Insa Sparrer (2003) begründeten „Systemischen Strukturaufstellungen“. Diese Auffassung von Aufstellungsarbeit erscheint im Hinblick auf die Entwicklung lernender Systeme als eine sehr anschlussfähige Arbeits-, Lern- und Entwicklungsform. Dies deutet sich bereits am Stammbaum der wichtigsten Einflüsse an, der neben therapeutischen Wurzeln insbesondere auch aus konstruktivistischen, systemtheoretischen und systemischen Ansätzen genährt wird (vgl. Varga von Kibed/Sparrer 2003, S. 233ff). Es wird aber insbesondere auch an einigen *ausgewählten Merkmalen* deutlich, die mit den hier zugrundeliegenden systemtheoretischen Annahmen der Autopoiesis, der Autonomie und ausschließlichen Selbststeuerungsfähigkeit von Systemen korrespondieren. Ohne die transversale „Sprache“ der Strukturaufstellung (ebd., S. 232f) – denn dies soll sie im Unterschied zu einer bloßen „Methode“ sein – in diesem Rahmen differenziert darstellen und erörtern zu können, möchte ich jedoch auf diese Anschlüsse im Hinblick auf den Ansatz des Irritationslernen hinweisen (ebd., S. 17/18):

- Die Systemische Strukturaufstellung ist geeignet, die Komplexität, die aus der *Verschränktheit unterschiedlicher Systeme und auch unterschiedlicher Systemarten* entsteht, diagnostisch und im Hinblick auf Veränderungen zugänglich zu machen, denn die Arbeit verläuft meist gleichzeitig auf verschiedenen Resonanzebenen: in Problemaufstellungen können z.B. das Problemsystem, der Arbeitsbereich, familiäre Kontexte sowie das psychosomatische System angesprochen werden.
- Deutungen durch die Leiter der Aufstellungen, die sich eher als „Gastgeber“ definieren, werden vermieden. Es werden *Mehrdeutigkeiten erlaubt*, um es den KlientInnen zu erlauben, selbst die Interpretationsebene zu wählen.
- „Veränderung erfolgt durch Erfahrung nicht durch Deutung. Das Erleben der Aufstellung, nicht die deskriptive Information führt zum Wandel. Es geht um ein verändertes Wissen,

wie es ist, im Ressourcenzustand zu sein; Deutung wäre bestenfalls ein *Was-Wissen*.“ (ebd., S. 17)

- Widerstand wird als *kooperatives Signal* der KlientInnen zur Kontextumgestaltung wahrgenommen – also als wichtige Information über das intervenierte System bzw. als Ressource.
  - Die Aufstellung ist eingebunden in *lösungsorientierte Vor- und Nachgespräche*.
  - Interventionen werden als *Vorschläge* gesehen, die lösungsorientiert gemeinsam mit den KlientInnen und RepräsentantInnen in der Aufstellung durch kontinuierliches Feedback weiterentwickelt werden. Interpretationen der LeiterInnen werden vermieden – in Anlehnung an Steve de Shazers Diktum: „Wenn dir eine Interpretation einfällt, nimm ein Aspirin, setz’ Dich in die nächste Ecke und warte bis der Anfall vorbei ist.“ (ebd., S. 18)
- „Methodisch“ können verschiedene Strukturaufstellungen unterschieden und systemspezifisch zur Anwendung gebracht werden (ebd., S. 171ff). Die Anschlussfähigkeit an das hier zu skizzierende Irritationskonzept wird schon im Titel der Veröffentlichung deutlich: „Ganz im Gegenteil. Für Querdenker und solche, die es werden wollen“ (ebd.). Inhaltlich wird die Systemische Strukturaufstellung dann mit Möglichkeiten verbunden, Zugänge zum Querdenken zu finden. Dies gelingt indem sie „methodisch“ fremde, „irritierende“ Zugänge zu Facetten oder ausgeblendeten Anteilen des Themas arrangiert – mit ausdrücklicher *Wertschätzung der Verwirrung* als einer zentralen Ressource. Die Verwirrung wird im „Nachklang II.“ im hier zitierten Buch neben dem „Nichtwissen“ und der „Hilflosigkeit“ als eine der drei kraftvollen Helfer vorgestellt, „die unserer Erfahrung nach zu den kostbarsten Ressourcen gehören“ (ebd., S. 169) – angesichts der Anschlussfähigkeit des grundlegenden Verständnisses habe ich die Ausführungen über die Verwirrung, deren Vermeidung wirkliches Lernen verhindert, diesem Abschnitt über Irritationslernen im Wortlaut vorangestellt (s.o.).

Systemische Strukturaufstellungen sind Möglichkeiten, sich gezielt mit Verwirrung zu versorgen, um dann in einer wertschätzenden Art begleitet, neue Wege der Veränderung zu (er-) finden – z.B. im „Tetralemma des radikalen Wandels“ dessen Speisekarte (ebd., S. 118) einen Einblick in die Irritationsoptionen bieten kann.

„Speisekarte der Veränderungsarten

1. Beziehen Sie Stellung!
2. Lassen Sie die Kraft des Nichtgewählten dem Gewählten zugute kommen.
3. Wechseln Sie die Perspektive, indem Sie scheinbar Unvereinbares in tieferem Sinne für vereinbar halten.

4. Nehmen Sie den Rahmen wahr, in dem es überhaupt zu der bisherigen Fragestellung kommen konnte!
5. Ändern Sie Ihren bisherigen Änderungsstil – und ändern Sie wiederum sogar dies (vielleicht sogar, indem Sie einmal auf Veränderung verzichten)!“

An diesen holzschnittartigen Einblicken in die Denk- und Arbeitsweise der Systemischen Strukturaufstellungen mag deutlich werden, welche Tiefen und Untiefen des Systems und des Systemdunkels mit dieser Form der Selbstdiagnose und Selbststeuerung des Systems zugänglich werden können. Es gerät dabei notwendigerweise in ein *Oszillieren zwischen Irritation und Stabilität* – und kann das auch wagen, denn „es“ (– zumeist eine Person –) ist gut aufgehoben in der Sicherheit der Sprache der „Systemischen Aufstellungen“.

Für das Lernen von Systemen werden durch diese bildhaft ausgezeichneten „Methoden“ bedeutungsvolle *Oszillationsprozesse zwischen Aneignung und Ablehnung* und *zwischen Irritation und Stabilität* ausgelöst. Diese sind durch die *zusätzlich angesprochenen Sinneskanäle* von höherer Intensität des emotionalen Geschehens geprägt. Sie wirken zunächst nicht über reflexive Deutung, sondern über *gefühltes und gespürtes Erleben*. Und diese *Kombination von Denken, Fühlen und körperlichen Empfindungen* wird insbesondere aus neurologischer Sicht für den Lernprozess für sehr bedeutungsvoll gehalten (Siebert 2003, S. 134f mit Bezug auf den Neurologen Antonio Damasio). Das verstärkt die Wirkung, aber auch die Kraft und den Energiebedarf für die Auseinandersetzung – und so die Hypothese: auch die Nachhaltigkeit des Lernens oder der Veränderung. Auch die etablierten Bilder werden irritiert und in Schwingungen versetzt, sie werden unscharf und neu geschärft, gewinnen neue Konturen, Farben und Formen. Das Bild flimmert – bevor daraus neue Bildschärfe und –tiefe entstehen kann. Die damit einhergehende Irritation wirkt sich bei Personen z.B. auch körperlich aus. Das, was wir hier sprachlich versuchen als „Oszillieren“ zu beschreiben und zu qualifizieren, das wirkt sich gelegentlich in der Tat körperlich „oszillierend“ – z.B. als Zittern – aus. Die Resonanz ist zunächst an Personen gekoppelt (diese verfügen über Körperlichkeit), hat je nach interveniertem System aber dann kommunikationsbezogene oder organisationale Auswirkung, wenn es z.B. um die Integration von Verhalten in kommunikative oder organisationale Prozesse geht.

In dieser kreativen „Kiste“ sind zudem u.a. *gestalterisch-bildnerische Elemente* zu finden – sowie nicht zuletzt auch *spielerische* – darauf bin ich an anderer Stelle mit einem anderen Fokus eingegangen („Lernen - immer ein Erlebnis?“). Angemessen ist das, was – mit der

gebotenen Zurückhaltung und Bescheidenheit – Sinn machen könnte, um die Oszillatoren des Systems mit einiger Wahrscheinlichkeit so zu betätigen, dass darauf mit Lernen reagiert wird. „Viabilität“ - im Sinne einer offenen Kombination von Anschlussfähigkeit und Irritationswert - ist das Kriterium für die jeweils systemspezifische Methodenentscheidung. Obschon die Kreativ-Szene sicher nicht immer in ihren Methodenentscheidungen auf derart pädagogisch justierte Kriterien reflektiert, sondern gelegentlich der Anschlussfähigkeit von Originalität und Neuigkeitswert huldigt, bietet sie doch einen erstaunlichen „Handwerkskoffer“ mit guten Angeboten. Die Ankündigung am Ende einer zweijährigen Ausbildung für gewerkschaftliche InteressenvertreterInnen nochmals ein Abschlussfeedback zu machen, traf zunächst auf wenig begeisterte Resonanz. Als dies methodisch mit einem Spiel gerahmt wurde – „Personality-Poker“ (Hugentobler u.a. 2002) - wurde dies zu einer der intensivsten Gruppenerfahrungen in diesem Lernsetting: Dauer 1 ½ Tage im Plenum, mit viel Irritation, hoher Beteiligung und keinem Anflug von Langeweile.

## 9. Beraterbeobachtungen als Angebot und Provokation: „Was die so über uns reden ...“

Eine besondere Variante der möglichen Irritationswirkungen von Beobachtung (s.o.) ist auch das *Angebot von bzw. die Provokation mit Berater- oder Leiterbeobachtungen* (Kersting 1991, S. 123f). Davon kann bei stabilen und belastbaren nahen Beziehungen zwischen Berater/Leiter und Klienten Gebrauch gemacht werden, z.B. indem Beobachtungen zwischen wahrgenommenen Unstimmigkeiten von verbalem und nonverbalem Ausdruck mitgeteilt werden („Sie haben jetzt bei der Schilderung des Trennungsgesprächs mehrfach laut aufgelacht.“) oder auch durchaus provokante, übertriebene, spöttisch-witzige oder sarkastische Sprachformen zur Verbalisierung der Beobachtung genutzt werden, um den Ratsuchenden und Lernenden – irritierend - aus der Reserve zu locken. „Ich beobachte schon wieder ihr etabliertes und erprobtes Lieblingsmuster, das wir schon öfters reflektiert haben. Bevor sie überhaupt mit der Situationsschilderung fertig sind, haben sie schon dreimal gesagt: „,Und wenn ich das jetzt mal so reflektiere ...‘ Mir scheint, sie tauchen schon wieder ins schützende Reflexionsnirvana ab, damit sie bloß nix tun brauchen ...“

Diese Form der Arbeit mit Beobachtungen benötigt eine gute Ausbalanciertheit von Nähe und Distanz auf einer wertschätzenden – wie Kersting es betont: „liebvollen“ – Beziehungsbasis.<sup>286</sup>

---

<sup>286</sup> „Liebe und tue, was Du willst!“ Diesem Satz des heiligen Augustinus stimmt Frank Farrelly, der „Erfinder“ der provokativen Therapie in seinem Interview mit Heinz Kersting zu. Er ergänzt: „Auf der einen Seite ist Liebe

Kersting stellt die *Inszenierung von Provokationen in Beratungskontexten* mit der *Theatermetapher* dar. Die Beratung selbst ist dabei die Schaubühne für das Stück „Lösung von Problemen“, auf der die Spieler in jeder Aufführung das Stück neu schreiben und neue Inhalte dafür verarbeiten. „Das Stück, das auf der Beraterbühne aufgeführt wird, gibt Ausschnitte wieder, dramatisiert und unterschlägt, rafft die Zeitabläufe zusammen, verringert die Vielfalt der Nebenrollen, verengt und deutet; es stellt vor allem den gerade erzählenden Klienten ins Rampenlicht, macht ihn zum Protagonisten, gibt ihm eine Hauptrolle, um die sich die erzählten Personen wie Nebenrollen gruppieren. Sie erfindet sich selbst und ist ihr eigener Dichter. Sie ist der Poet der Autopoiese. Gemäß ihrer Sichtweise bestimmt sie den Blickwinkel und ist ihr eigener Regisseur. Das Stück ist Dichtung und Wahrheit in einem und nebeneinander, wie jedes Spiel und jede Wirklichkeit.“ (Kersting 1991, S. 127)

Provokation wirkt in diesem Schauspiel nochmals verdichtend. Sie spitzt zu, bringt die übervolle Fülle auf einen Punkt, der die Geister der Akteure scheiden mag, aber die Komplexität möglicher Spielzüge wird reduziert und „schlagartig“ auf ein Thema reduziert. Das wirkt konfrontierend, wirkt wie ein einzelner Scheinwerfer, der das Dunkel der Bühne und des Theatersaales erhellt – und im Scheinwerferspot erscheint der momentane Star der Aufführung hinter dem alles andere im Dunkel versinkt und blendet Protagonist und Publikum. Derart geblendet von der konfrontierenden Provokation des Lichtstrahls beginnt ein Zwinkern, das gegen die Blendwirkung schützen soll oder es ist ein Abwenden von den Zumutungen der plötzlichen Helligkeit zu beobachten. Beides, Zwinkern oder Abwenden, gelegentlich auch die schützende Hand vor Augen, ermöglicht – und erzwingt – neue Perspektiven. Die Provokation hat das Augenlicht und die Netzhaut irritiert und eine neue Position, von der aus das Schauspiel anders aussieht, notwendig gemacht. Die Bühne lebt, das System bebzt angesichts des Bühnengeschehens. Es sieht sich selbst im Spiegel des Beratungstheaters, das es selbst mitinszeniert. Verwundert registriert es – Person, Team oder

---

allein nicht genug. Ebenso reicht aber auch Konfrontation alleine nicht aus. Viele Leute erkennen sofort die konfrontative Therapie, sie sehen aber oft nicht das Zwinkern in den Augen, das Lächeln und das Lippenspiel. Das, was provokative Therapie ausmacht, ist die Differenz.“ Farrelly beschreibt sein provokantes therapeutisches Handeln weiter: „Ich verbünde mich mit der negativen, ambivalenten Seite des Klienten und bestärke ihn oder sie in seinen oder ihren negativen Ansichten und Äußerungen über sich selbst und gegenüber wichtigen anderen Leuten sowie seinen eigenen Lebenszielen und werten. Ich werde zur dunklen und finsternen Seite der Ambivalenz. Dadurch wird der Patient provoziert, den vernünftigen, den geraden und psychologisch angepassten Teil des Gesprächs zu übernehmen.“ (vgl. Kersting 1999, S. 256/257) Damit ist die Verbindung zu den hier anderen Orten in diesem Textteil beschriebenen „paradoxen Interventionen“ hergestellt. In Farrellys Worten: „Der provokante Therapeut präsentiert ihnen (den Klienten; erg. F.M.O.) Lösungen, die teilweise sehr absurd und übertrieben wirken. Das provoziert den Klienten, die unrealistischen Ideen und Einfälle des Therapeuten zu brauchbaren, verwirklichungsfähigen Ideen umzudefinieren und somit eigene ‚Wege‘ zu entwerfen.“ (ebd., S. 263)

Organisation -, dass es in dem naiv gekauften Theaterstück nun auch selbst vorkommt. Und es gewinnt Gefallen daran, sich so zu sehen und von sich selbst und dem, was es den Beratern an Akten abringt, überrascht zu werden. Es bekommt tiefe Einblicke in sich selbst – und wird mehr und mehr zum Regisseur dieser Einblicke.

Kersting bietet in seinem trefflichen Theaterbild folgende *Szenenfolge für das Theaterspiel einer provokativen Beratung* an (Kersting 1991, S. 127/128), das ich mit eigenen Bildern weiterverarbeitet habe:

Im *ersten Akt* fühlt sich das zu beratende System häufig *überrascht oder verunsichert*, fühlt sich wenig wertschätzend oder gar unverschämt behandelt durch die Provokation. Das *irritiert das Erwartungssystem* (an die Beratung). Zudem sind oft Anflüge von Scham oder Ärger zu beobachten, wenn sich der Klient ertappt fühlt bzw. meint, der Berater oder die Beraterin sei ihm auf die Schliche gekommen. Dies Gefühl ist auch mit der Überraschung verbunden, vom Berater verstanden zu werden. Hier entsteht Nähe – und bei aller keimenden Abwehr – auch oft Zuneigung. Diese Ambivalenz von Gefühlen mündet gelegentlich in einer lustvollen Rauferei. Vorhang.

Auf der Basis der entstanden Nähe sind es im *zweiten Akt Differenzierungsprozesse*, die aufgeführt werden. Protest und Auflehnung, verbunden mit der Schärfung von Grenzen und Rollen im Beratungssystem und der unangenehmen oder belastenden Erkenntnis, dass in diesem Spiel, nur eine Seite für die Veränderung zuständig ist (und das ist nicht diejenige der Beratung). Dem zu beratenden System schwant, dass es ziemlich langweilig weiter im Kreis herum gehen wird, wenn es nicht selbst aktiv in die Rolle geht. Hier entsteht Rollenklarheit im Theater, Personen bekommen klare Konturen und es wird klar, wer welche Funktion übernehmen kann und muss, damit das Stück weiter spannend, interessant und erfolgreich wird.

Im *dritten Akt* hebt sich der Vorhang zum Höhepunkt des Schauspiels. Lautes Protestgeschrei des Ratsuchenden bzw. des intervenierten Systems. Es aktiviert seine Kräfte gegen die Beratung, um zu beweisen, dass diese ihm unangemessen war. Jetzt steht die je eigene Deutung im Mittelpunkt – „a star is born“. Die systemischen Selbstheilungskräfte sind geweckt und vorbehaltlos aktiviert. Der Berater als „böser Bube“ hat es (an-) gerichtet. Die Guten wissen sich schon selbst zu helfen. Und tun es.

Im *vierten Akt* geht es darum, das irritiert und mühsam Gelernte zu *integrieren*. Das zu beratende System bezieht dies nicht nur auf die Selbstveränderung, sondern auch auf das Beratungs- oder Lernsystem. Wenn er provoziert, wird der durchschaute Berater liebevoll

belächelt und es wird ihm signalisiert, dass dies überholt ist und wenig wirksam. Dem letzten Vorhang entgegensehend, wird das Verhältnis der Akteure oft liebevoll. Sie haben sich zusammengestritten und die nun entstehende Harmonie taugt gerade noch für ein stimmiges Schlussbild, nicht aber mehr für neue Irritation, die für neue Spannung und neue Erkenntnis sorgt. Den Akteuren wird klar, dass ein nächster Akt die Dramaturgie des Stückes verderben würde. Sie durchschauen sich zu gut und werden zu gut durchschaut. Und diese Vorjustierung der Beobachtung führt bestenfalls auf eine Meta-Ebene. Die Aktion wird hingegen langweilig. Nichts Neues mehr. Es ist Zeit, Schluss zu machen, den neuen Star alleine auf der Bühne zu lassen und bescheiden (ja bitte!) abzutreten.

Dies Bild weist darauf hin, dass Interventionen z.B. in Beratungs- und anderen systemisch relevanten Lernsettings durchaus *inszeniert werden sollten!* Dabei sollte auf die ihnen eigene theatrale Dynamik und ihren dramatischen und eigendynamischen Effekte reflektiert werden. Das System, das sich Beratung einkauft und sie sich damit selbst verschreibt, hat schließlich dafür gezahlt, eine Aufführung zu bekommen, die den aktualisierten Zuschreibungen entsprechen. Warum also nicht damit „spielen“ – sie z.B. überpointiert bedienen oder gar gezielt enttäuschen oder unterlaufen. Der Irritationswert solcherlei „Theaters im Theater“ (so greift Kersting auf Shakespeare zurück) ist nicht zu unterschätzen. Es kann dadurch zu einem kreativen und von beiden Seiten raffiniert gestalteten Prozess der Inszenierung kommen, in dem sich die Funktionslogik des intervenierten Systems spiegelt. Der große Vorteil: die Anteile an der Irritation sind gut verteilt, auch das Klientensystem ist beteiligt. Es gestaltet mit, und gewinnt Lust daran, sich selbst spielerisch zu irritieren – bis es sich sattgesehen hat an diesem Theater und sich von ihm abwendet.

Das Anbieten von Berater- und Leiterbeobachtungen ist dabei nicht nur auf personenbezogene Beratungs- und Lernprozesse zu beziehen, sondern auch auf Lernprozesse in Gruppen bzw. auch dann, wenn eine organisationale Dimension angesteuert wird. Hierfür wurde an anderer Stelle in diesem Text das Beispiel der Geschichte in einem Organisationsberatungsprojekt benannt (3.4.4.). Sie steht beispielhaft für die, für den Irritationswert von Provokationen und Konfrontationen zentrale *Arbeit mit Metaphern oder Bildern* – diese können auch mit theatralen Formen, z.B. in einer inszenierten Unternehmenstheaterszene vermittelt werden. Dies *schützt* einerseits durch die Distanz und die semireale Qualität des Bühnengeschehens, eröffnet andererseits *zusätzliche Wahrnehmungsebenen* und verlagert die Deutung des

provokant-konfrontierend vorgetragenen Geschehens mehr *in Richtung auf das Klientensystem*.

Eine andere methodische Variante, dem Lern- oder Beratungssystem provokante oder gar konfrontierende Diagnosen und Hypothesen zugänglich zu machen, ist das „reflecting-team“ (Andersen 1990, Reich 2002). Dies bietet sich insbesondere in beraterisch angelegten Lernsettings an, z.B. im Gruppencoaching. Ich arbeite mit dieser Form immer dann gerne, wenn es hilfreich erscheint, dem Beratungssystem eine *Außenperspektive bezogen auf sich selbst* zur Verfügung zu stellen. Um sich vom Verfahren ein Bild zu machen, eignet sich die gerne berichtete Geburtstunde des „Reflecting-Teams“. In einer familientherapeutischen Situation beriet sich das Therapeutenteam im Raum hinter dem Einwegspiegel über das Klientensystem. Dabei war versehentlich der Lautsprecher ins Klientenzimmer aktiv geschaltet. Das zu therapierende System erhielt also Kenntnis von der ExpertInnen-Sicht der Therapeuten in der Auseinandersetzung mit ihrem Fall. Eine solch' distanzierte Sicht auf den Lern-Prozess macht diesem wichtiges Metawissen zugänglich. Im Zweiersetting im Gruppencoaching unterbreche ich nach einer gewissen Zeit den Prozess zwischen Berater und Klienten und aktiviere das Reflecting-Team der nicht involvierten beobachtenden Berater, die sich dann zeitlich begrenzt über das Gesehene und Gehörte austauschen. Dies steht – mit häufig überraschenden und irritierenden Erkenntnissen - damit für die Fortsetzung der Beratung zur Verfügung. Dies Verfahren eignet sich besonders deshalb für „lernende Systeme“, weil es damit möglich wird, sich selbst eine interne und reflexiv angelegte Außensicht zu arrangieren.

Eine weitere Variante stellt das Verfahren des „Open Staff“ dar, bei dem sich die Mitglieder der Leitung des Lernprozesses über den Lernprozess, seine Schwierigkeiten und Fortschritte vor der Gruppe bzw. der intervenierten Organisationseinheit thematisch oder über Fragen zentriert austauschen. Dies Verfahren koppelt Leitungs- und Teilnehmersystem, reduziert Phantasien und macht es möglich, Lernen zweiter und dritter Ordnung (2.1.3., 2.3.5.) anzusteuern. Im 2. Universitätslehrgang Bildungsmanagement, der an anderer Stelle im Text dargestellt wird (3.6.) wurde in der Prozessbegleitung mit dieser Form gearbeitet. Das eröffnete neue Tiefenebenen der Kommunikation, erzeugte Transparenz und auch gegenseitiges Verständnis. Diese Verfahren sind auch insbesondere in größeren organisationalen Veränderungsprozessen zentrale Designelemente. Beratungswissen der Berater im Dialog über die Beratung den zu Beratenden zur Verfügung zu stellen, überbrückt

die jeweilige Systemgrenze temporär begrenzt, vermittelt meist irritierende Impulse, die dann kommunikativ im intervenierten System weiterwirken können. Die (irritierende) Sprache der Beratung sickert in die Sprache des via Beratung intervenierten Systems ein und wird sozial (verändernd) wirksam. Diese Formen haben provokativen und konfrontierenden Charakter insofern, als dass einerseits die Form dieser ungewöhnlichen Offenheit als *Zumutung* wirkt und andererseits, weil die *für einen anderen Rahmen bestimmten Inhalte in den intervenierten Kontext übergeleitet* werden – und dies, ohne eine gezielt adressierte Konfrontation. Das belässt die Deutung des provokant wahrgenommen im Klientensystem – und entlastet die Beratung von der Gefahr des Ratschlags.

Durch solche oder ähnliche Interventionen des Beratungs- oder Leitungssystems werden *Oszillationsprozesse zwischen Selbst- und Fremdbildern* angeregt. Damit können Zugänge zur Veränderung bzw. Erweiterung des Selbstbildes ermöglicht werden. Der besondere Irritationswert der Provokation liegt in der Widerstandsdynamik, die einerseits angesteuert und andererseits unterlaufen wird, indem die (gelungene) Provokation die *Erwartungszuschreibungen verunsichert bzw. enttäuscht*. So wird häufig der Widerstand nicht manifestiert, sondern kann in seinen Energiepotenzialen dadurch zugänglich gemacht werden, dass es zu einer Auseinandersetzung mit ihm und den dahinterliegenden Mustern kommt. Die Provokation bringt dem intervenierten System den eigenen Widerstand nahe, indem es dazu angeregt wird, ihn auszuagieren – diesen dafür aber vorher oder jedenfalls nachher anschauen muss. Die Wirksamkeit der Provokation lebt dabei insbesondere davon, dass eben nicht rationale und häufig auch nicht bewusste Anteile angesprochen werden, sondern *emotional-affektive bzw. auch unbewusste* angesteuert bzw. getroffen werden. Und da – wie Gerhard Roth begründet (Roth 2001) – die „Freischaltung“ unserer bewussten Mechanismen aus dem Bereich des Unbewussten erfolgt, trifft die Provokation hier „ins Schwarze“. Sie stimuliert die Emotionalität, indem sie wirkt, weil sie etablierte Muster der Persönlichkeitsstruktur trifft (die sie zugleich erst wirksam machen). Dies wirkt „bewegend“ – und diese Bewegung ist oft der Zugang zu Lernprozessen, wenn es gelingt, sie irgendwann in ihren Hintergründen bewusst zu machen.

Die via der Arbeit mit dem „Reflecting Team“ bzw. durch eine „Open Staff“-Arbeit zugänglich werdenden Lernmöglichkeiten beziehen sich auf die quasi „virtuelle“ Einblendung von Reflexivität in das intervenierte System. Denn das, was dort angeboten wird, ist nicht die eigene reflexive Konstruktion, sondern eine distanzierte, die gleichsam auf einer Bühne vorgetragen wird. Und so kann auch damit umgegangen werden. Die Protagonisten werden

(meist) noch nicht einmal angesprochen – es wird „über sie“ gesprochen. Dies hat etwas Entlastendes, denn es gibt weder Raum noch Notwendigkeit für Einmischung oder Legitimation. Und es gibt keinerlei Zwang, das, was an Deutungen des anderen (Beobachtungs-) Systems offeriert wird, anzunehmen. „Reflecting Team“ und „Open Staff“ sind *ressourcenorientierte Verfahren*, die die *Möglichkeit* betonen, statt auf Annahme zu pochen. Und dies macht die Möglichkeit der Annahme zugleich wahrscheinlicher, weil sie alleine dem intervenierten System anheim gestellt wird. Dadurch kann es sich sehr unbehindert und unbehelligt mit seinen inneren Resonanzen beschäftigen, ohne sie gleich darstellen oder gar begründen zu müssen. Diese Verfahren gewinnen eben dadurch ihren Charme, als dass sie Oszillationsprozesse anregen und sie zugleich vor denjenigen schützen, die sie anregen. Insofern werden hier auch *Oszillationsprozesse zwischen Autonomie und Abhängigkeit* angesprochen, indem die Autonomie des intervenierten Systems konzeptionell zentral für die Intervention ist. Dies ermöglicht es, die Frage – unabhängig – zu stellen und sich relativ autonom dazu zu positionieren. Umkippeffekte gibt es indes gelegentlich dann, wenn das intervenierte System sich „durchschaut“ vorkommt – dann können auch bestehende Abhängigkeiten zum Leitungssystem verstärkt werden.

Lernende (betriebliche) Systeme würden sich dadurch auszeichnen, dass sie sich in der Reflexion auf deren Mehrwert *Möglichkeiten für die Einblendung solcher Außensichten* „verschrieben“ hätten, z.B. in Form von Unternehmenstheaterinterventionen (3.3.), durch Expertenhearings, Beraterrückmeldungen usw.

#### **10. Paradoxe Interventionen, Verschreibungen und mehr: „Ihnen ist nicht mehr zu helfen!“**

Paradoxe Interventionen sind durch ihre Erfolge in der Familientherapie (Selvini-Palazzoli u.a. 1977) ins Blickfeld systemischer Theorie- und Interventionsüberlegungen gerückt. Ihnen wird im Kontext systemischer Beratungs- und Therapieansätze ein hoher Stellenwert beigemessen, oftmals werden sie sogar generell mit „systemischen“ Interventionen gleichgesetzt.

Paradoxe Interventionen sollen mit Königswieser/Exner (1999, S. 37) als all jene Interventionsformen verstanden werden, „die entgegen den Erwartungen des Klientensystems darauf abzielen, dem Klientensystem zu signalisieren: Sie können sich nur ändern, indem Sie so bleiben wie sie sind, oder Sie können nur so bleiben, wie Sie sind, indem Sie sich ändern“. Paradoxe Interventionen drängen nicht, sondern sie überlassen es dem irritierten Klientensystem, selbst *eine Gegenposition zur Intervention* auszutragen. Die Aufforderung:

„Sauf’ Dich doch zu Tode!“ kann eine aus der Irritation der bestehenden Zuschreibungen an den Therapeuten oder die Beraterin gewonnene Abgrenzung von diesem Appell provozieren: „Dir werd’ ich’s zeigen, das schaffst Du nicht, mich in den Tod zu treiben!“ Der paradoxen Intervention geht es insofern nicht darum, alles oder nichts zu verändern, „sondern kreative Alternativen zu ermöglichen“ (ebd.).

Gegenüber direkten und indirekten Interventionen (wie z.B. zirkuläres Fragen, Geschichten erzählen usw.), bei denen die Eigenleistung des intervenierten Systems deutlicher ins Spiel kommt, wird bei einer erfolgreichen paradoxen Interventionen also genau das Gegenteil von dem erreicht, was angeblich erreicht werden sollte. Das intervenierte System entkommt der ausgelösten Irritation nur dadurch, dass es sich durch ein Gegenparadoxon aus seiner verzwickten Situation befreit. Widerstand gegen die Intervention ist nur möglich durch Aufgabe des thematisierten Symptoms, die Beibehaltung dieses Symptoms ist nur durch die Aufgabe des Widerstandes möglich. Die Interventionisten können sich anhand paradoxer Interventionen einreden, dass sie die Kontrolle über das System besitzen: entweder das System „gehört“ der Anweisung oder Verschreibung – dann macht es dies auf „Befehl“ des Therapeuten hin, oder es grenzt sich ab und macht das Gegenteil – dann kann der Interventionist einen Interventionserfolg verbuchen (Kersting 1991, S.129).

Häufig benannte Formen und Spielarten paradoxer Interventionen sind:

- (*Symptom-*) *Verschreibungen* (Königswieser/Exner 1999, S. 38, Simon/Rech-Simon 2000, S. 281, Kersting 1991, S. 129/130)

Vom Interventionisten wird eben das Symptomatische verordnet, z.B., dass immer der Vorgesetzte Schuld daran hat, wenn es nicht gut läuft im Team. Durch diese Symptomverschreibung wird häufig eine *Auseinandersetzung mit dem Symptom* angeregt, es werden Diagnosen und Analysen im durch diese Intervention irritierten System gemacht, und damit wird eine andere Qualität erreicht als stereotyp den Schuldigen zu behaupten.

Hintergrund hierfür ist die Annahme, dass Symptome eine *Funktion* in und für die Kommunikation haben. Sie stellen eine *musterhaft etablierte Form der Verständigung in einem System* dar, anhand derer *kommunikative Anschlüsse, Abgrenzungen oder die Bestätigung wichtiger Reproduktions- oder Störmechanismen* organisiert, stabilisiert und verfestigt werden. Symptome bilden eine bestimmte Sprache des Systems, sie stellen „Einredungen“ dar, über die sich das System identifiziert (und die zugleich eine Form der Selbstbehinderung darstellen) – insofern bergen sie auch zentrale Informationen zum besseren Verstehen des Systems. Symptome haben einen bestimmten *Nutzen* für das

System, z.B. von anderen Themen abzulenken, sich oder jemanden anderen zu schützen usw.

Indem sie nun „verschrieben“ werden, ist der Weg zu einer Neukonstruktion offen. Denn das bisher spontan aktualisierte symptomatische Muster wird nun bewusst herbeigeführt, das bislang Unkontrollierte wird nun geplant. Dadurch ändert sich der Charakter und die Bedeutung des Symptoms. Zudem kann auch eine Veränderung des *Kontextes* (Zeit, Raum, Intensität, Situation, Beziehungspartner) hilfreich sein, indem z.B. angeordnet wird, immer, wenn mal wieder kein Kaffee da ist, dem Chef die Schuld zu geben. Wenn wir Gregory Bateson (1992, S. 373) folgen, und annehmen, dass Lernen an einen wiederholbaren Kontext gebunden ist, wird durch Kontextveränderung dies Lernen des Nutzens des Symptoms unterbrochen. Dies führt zu einer Irritation, die dadurch zustande kommt, dass in dem angeordneten neuen Kontext („Kaffee-Krise“) das bisher Gelernte keinen „Sinn“ macht. Die dadurch stabilisierte Irritation kann vom derart intervenierten System dazu genutzt werden, diese „Erkenntnis“ auch im ursprünglichen Kontext („Team-Krise“) in Anschlag zu bringen und den Sinn des Symptoms zu überprüfen. Dadurch werden Optionen zur Neukonstruktion von Sinn und Bedeutung des Symptoms bzw. von Alternativen möglich.

Dies kann zunächst dazu führen, dass die stereotype Beschuldigung schwieriger wird, dass dadurch eine Auseinandersetzung mit der Sinnhaftigkeit des Symptoms im System (z.B. einem Team) angeregt wird, dass die Hintergründe diagnostiziert werden, dass mit anderen Modellen experimentiert wird usw. Dass dies möglich wird, hängt insbesondere damit zusammen, dass das Verhalten vom Interventionisten verschrieben wurde, er oder sie also die Verantwortung dafür übernimmt.

➤ *Umdeutungen und Reframing*

Wie an anderer Stelle in diesem Abschnitt bereits eingehend erörtert wurde, wird durch das Umdeuten erreicht, dass die innere Sicht des intervenierten Systems in einem anderen Licht erscheint. Der Rahmen wird verschoben und die Welt erscheint anders: das „Problem“, sich zu hoher Emotionalität zu bezichtigen und dadurch nicht hinreichend analytisch sein zu können, wird dadurch gelöst, dass es zur „Ressource“ umgedeutet wird, die es ermöglicht, analytisch genauer sein zu können. Dadurch wird die zugängliche Eigenkomplexität des Systems erhöht, das System kann beweglicher, flexibler und selbstbewusster mehr Deutungsoptionen wählen – und ist nicht mehr an eine einzige gebunden und in ihr gefangen. Dies bedeutet gelegentlich auch eine Entdramatisierung, „weil im Kontext verschiedener Logiken auch scheinbar dramatische Ereignisse normal sein

können. Aus Schuldigen werden Helden, aus Chaoten werden Kreative, aus Sturheit wird Stärke, aus Dominanz wird Verantwortung, aus Paranoia wird Verzicht usw.“ (Königswieser/Exner 1999, S. 39).

- *Splitting* (Simon/Rech-Simon 2000, S. 282, Königswieser/Exner 1999, S. 39)

Gibt es unterschiedliche, widersprüchliche oder konfliktäre Anteile an einer Situation, so kann der Interventionist dies in Form einer *Rollenteilung im Beratungssystem* deutlich machen. Ein solches Splitting kann praktisch (wenn der Berater alleine agiert) in einem „Zwei-Seelen-in-meiner-Brust-“ oder einem „Einerseits/Andererseits“- (Abschluss-) Kommentar realisiert werden. Wenn mehrere BeraterInnen zusammenarbeiten, können die unterschiedlichen Anteile von unterschiedlichen Personen übernommen werden. Dies kann in Gruppencoachingsituationen durch Mitglieder der Beratungsgruppe ebenfalls realisiert werden, indem z.B. die Anteile „Abwertung“ und „Anerkennung“ miteinander in ein Streitgespräch (und damit in Kontakt) gebracht werden oder die Spaltung im Team zwischen Solidarisierung und Abgrenzung repräsentiert wird. Ein Splitting kann auch die „Innen-/Außen-Differenz“ repräsentieren, indem z.B. ein Berater eine Innengruppe moderiert, ein anderer dies von „außen“ beobachtet und im Anschluss an die Sequenz diese Eindrücke zur Verfügung stellt.

Durch solche Interventionen, die Spaltungen aufgreifen und nicht auflösbare Widersprüche strukturell reproduzieren, kann das Klientensystem mit den unterschiedlichen Anteilen oder den Widersprüchen und Ambivalenzen einer Situation oder eines Falles in Kontakt gebracht werden, ohne unter dieser Spaltung und Unterschiedlichkeit leiden zu müssen. Anfangs durch die gespiegelte „Realität“ der Spaltung irritiert, kann das System dies leichter annehmen und die unterschiedlichen Seiten respektieren und akzeptieren.

- *Auf die Seite der Nichtveränderung gehen* (Simon/Rech-Simon 2000, S. 282)

Insbesondere in Situationen, in denen Interventionisten z.B. im Beratungsprozess stark auf der Seite der Veränderung aktiv waren und sich für Entwicklung engagiert haben bzw. auch in solchen Situationen, in denen Euphorien oder sehr starke „Aufbruchstimmungen“ spürbar werden, ist es häufig hilfreich, gegen Ende des Prozesse bzw. der Sitzung auf die Seite der Nichtveränderung zu gehen. So kann z.B. im Abschlusskommentar deutlich gemacht werden, welche plausiblen Gründe es gibt, dass die Veränderung nicht eintreten wird, es kann vor der Veränderung gewarnt werden, eine Verlangsamung des Prozesse kann angeraten werden oder es können Rückfälle ins alte Muster „verschrieben“ werden.

Damit wird die aktuelle Stimmung irritiert, meist auch „realistisch“ geerdet, vielleicht sogar enttäuscht. Durch den als Widerspruch wahrgenommenen Nicht-Veränderungsimpuls werden die Energien entweder nochmals forciert bzw. auch im Hinblick auf die Einlösbarkeit der guten Absichten bzw. auf Machbarkeit hin überprüft.

Paradoxe Interventionen sind besonders wirksam im Hinblick auf die für das Lernen zentralen *Oszillationsprozesse zwischen Aneignung und Ablehnung*. Denn sie sind gezielt auf die Irritation des jeweils aktuell im System *nützlichen und funktionalen „Symptoms“ oder „Musters“* angelegt. Sie machen dadurch Fragen nach dem Sinn zugänglich und notwendig. Soll das System sich so annehmen, wie es ist (und wozu es aufgefordert ist!) oder soll es entgegen der Intervention Anteile identifizieren, die es ablehnen kann, um sich weiterzuentwickeln? „Nimm Dich so wie Du bist!“ führt in reflexive Schleifen *im Spannungsfeld von Aktualität und Potenzialität*, weil das „Wie könnte es denn anders auch noch sein?“ sowohl für die Akzeptanz des „so bleiben Sollens/Könnens“ als auch für die potenzielle Veränderung des „so Seins“ notwendig wird. Insbesondere die *autoritäre und zumutende Form des Verschreibens* erscheint zudem förderlich für die Anregung des Oszillierens, denn es mutet der Autonomie des Systems etwas zu, was jene - erst recht oder: endlich wieder - aktiviert. Die paradoxe Intervention „spielt“ mit dem Oszillieren (insbesondere bezogen auf intervenierte personale Systeme), indem sie so tut, als sei das Oszillieren abgeschaltet – aber dies wirkt so, dass es erst recht beginnt.

*Kritisch* kann die ethische Dimension derartiger Interventionen betrachtet werden. Wird statt des systemisch funktional gut zu begründenden Nutzens von Verschreibungen und paradoxen Interventionen eine eher auf die Selbstbestimmtheit des Subjektes und dessen Wertschätzung ausgerichtete Sichtweise in Anschlag gebracht, tauchen Fragen nach Hierarchie, nach Abhängigkeit, nach Manipulation oder gar der „Terrorisierung“ des paradox intervenierten Systems auf.<sup>287</sup> „Verantwortungsvoll“ mit der paradoxen Intervention umgehen, kann insofern nur heißen, solche *kritischen Fragen präsent zu halten* und sie immer wieder als *Prüfoperation* bei der Interventionsplanung und -gestaltung mitlaufen zu lassen.

Insofern solche oder ähnliche Fragen – auch im Hinblick auf das übergeordnete Thema in diesem Abschnitt, der „Irritation“ – angemessen erscheinen, möchte ich besonderen Wert auf die *Bedeutung der „positiven Konnotation“* des gesamten Klientensystems bezogen auf das

---

<sup>287</sup> „Terror“ wird hier in Anlehnung an Lyotard verstanden als Bedrohung durch Eliminierung bzw. Androhung der Eliminierung eines Mitspielers bzw. eines Spielzuges aus dem Sprachspiel (Lyotard 1993, S. 184).

---

Symptom und seinen Nutzen legen (Kersting 1991, S. 129, Königswieser/Exner 1999, S. 40). Die Akzeptanz des positiven Wertes, der Wertschätzung des Nutzens des (bisher als problematisch etikettierten) Musters ist einerseits der erste Schritt zur Veränderung, andererseits wird damit auch eine ressourcenorientierte und nicht eine defizitorientierte Sichtweise gegenüber dem Gegenstand der Intervention und dem angestrebten Lernprozess zum Ausdruck gebracht. Auch die Intervention selbst sollte – bei allem Unverständnis und bei aller (beabsichtigter) Irritation – positiv gewertet werden können. Dies setzt ein stabiles gewachsenes, vertrauensvolles, nahes und belastbares Verhältnis zwischen Interventionisten (Leiter, Berater, Trainer) und Klientensystem voraus. Daraus wird sich für den Interventionisten auch eine *angemessene Einschätzung bezüglich der wirksamen Stärke der Störung* ableiten lassen, die die paradoxe Intervention auszulösen in der Lage ist. Eine zu starke Störung würde das System auch im Widerstand abwehren und z.B. die Beratungs- oder Lernbeziehung abbrechen – wobei es zwar der Beziehungsfalle der paradoxen Intervention nicht entgehen würde, jedoch in seinen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt bliebe. Insgesamt gilt für die Konzeption, Anlage und Begleitung von irritierenden, insbesondere aber von paradoxen systemischen Interventionen, dass ein *hohes Maß an Wertschätzung* zwischen Interventionisten und Klientensystem zentral ist für die *Angemessenheit und die Viabilität des in Gang gesetzten (Lern-) Prozesses*.

Lernende Systeme würden sich dadurch auszeichnen, dass sie Einrichtungen etabliert hätten, um sich der eigenen Paradoxien zu vergewissern, dass sie jene nicht als Bedrohung, sondern als Ressource „nutzen“ könnten und dass sie sich via externer Sichtweisen auch mit paradoxen Interventionen versorgen könnten, um Informationen über die eigenen Erhaltungs- und Veränderungssymptome generieren zu können und sich im Umgang mit den Zumutungen nicht auflösbarer Widersprüchlichkeiten *zu üben*. Denn in den hier unter dem Signum „Irritation, um zu lernen“ behandelten Interventionen spiegeln sich ja strukturell diejenigen Irritationen, denen das System auch in anderen als in Lernkontexten – z.B. am Markt - ausgesetzt ist. Im Sinne des Lernens zweiter und dritter Ordnung ist über den Umgang mit lernwirksamen Irritationen, auch etwas über den Umgang mit jenen Irritationen zu lernen, mit denen Märkte, Börsenkurse, Konkurrenten, Kunden oder andere relevante Umwelten das Betriebs-System konfrontieren. Lernen ist denjenigen Mechanismen und Kontexten *strukturell ähnlich*, die für personale, kommunikationsbezogene und organisationale Systeme

---

„bei laufendem Betrieb“, relevant sind: z.B. Führung, Kommunikation und Reflexion im Team, Umgang mit Irritationen, Organisation von Außenkontakten usw.

Das spricht dafür, dass sich „Lernende Systeme“ viele Irritationen zum Lernen „verschreiben“, um davon in ganz anderen Kontexten Profit erwarten zu können.

„Lernt doch, was ihr wollt!“

### **11. Gesteigerte Irritation: „Harte Schnitte für neue Schritte“**

Nach den bisher zumeist auf der Mikroebene der unmittelbaren Intervention angesiedelten Irritationsmöglichkeiten, folgt mit einem „harten Schnitt“ nun ein Blick auf eine irritierende Steuerungsstrategie auf der Makroebene.

Mittlerweile ist der „Change“-Begriff zum festen Inventar in den Unternehmen geworden. Dass organisationaler Wandel und Veränderungen notwendig sind für Überleben und neues Wachstum, ist weitgehend unumstritten. Wer das in Frage stellt, der läuft meist Gefahr, selbst zum Objekt der Veränderung zu werden – diese Routine haben viele Organisationen bereits konserviert. Change-Projekte boomen deshalb. Und sie produzieren ihre sehr eigenen Schwierigkeiten und Dynamiken. Manchmal entpuppen sie sich auch als subtil eingefädelte Aktivitäten, die darauf angelegt sind, glauben machen zu wollen, dass alles sich verändert, nur damit alles so bleiben kann, wie es ist – übrigens ein systemisch relevantes (und interessantes) Indiz für die Überlebens- und Erhaltensroutinen einer „kompetenten Organisation“ (2.3.). Jedenfalls werden in solchen Projekten komplex verschränkte Dynamiken zwischen Personen, sozialen Subsystemen und Organisation und deren relevanten Umwelten in Gang gesetzt, um zu einer wirkungsvollen *Transformation* der Organisation zu kommen. „Transformation“ kann verstanden werden als die *Veränderung der Systemidentität in wesentlichen Elementen* in einer das gesamte System umfassenden Ausrichtung. Transformation verändert insofern neben der inhaltlichen Ausrichtung des Systems „Betrieb“ (Ziele, Strategien, Visionen) auch die Strukturen, die Prozesse und Subsysteme des Unternehmens, sie bezieht sich auf den „materiell-psychologischen Kontrakt zwischen Unternehmen und Mitarbeitern“ sowie auch auf die Veränderung der Beziehung zwischen Kunden und Wertschöpfungspartnern. (Heitger/Doujak 2002, S. 48) Transformation in Changeprozessen, wie sie hier verstanden wird, bedeutet insofern eine sehr *tiefgreifende Veränderung der Unternehmenskultur*. Angesichts der Selbststeuerungsannahme für autopoietische Systeme (3.1.2.) kann sich Kultur nur selbst verändern. Der angestrebte organisationale Transformationsprozess kann insofern nur durch *Irritationen zur Selbstveränderung* angeregt werden. Und diese Irritation bringt das

System zuallererst einmal *aus der Balance* – das ist, wie bisher auf anderen Ebenen dargestellt, ihr „Mehrwert“. Welche Irritation aber kann eine Organisation, die sich lange erfolgreich normativ nach außen abgedichtet hatte, „aus der Fassung bringen“?

„Harte Schnitte. Neues Wachstum“ – so lautet der Titel eines aktuellen Buches von Barbara Heitger und Alexander Doujak (Heitger/Doujak 2002) zur Steuerung solcher organisationalen Transformationsprozesse. Im Mittelpunkt steht dabei das *Konzept der Unbalanced Transformation*. Diesem liegt die Annahme zu Grunde, dass Transformationen als radikale und umfassende Veränderungen zunächst ein *deutliches Ungleichgewicht* brauchen, um das System in Richtung Transformation in Bewegung zu setzen (ebd., S. 56). Selbststeuernde, nicht triviale Systeme können nur zur Selbstveränderung angeregt werden. Eingriffe von außen, z.B. durch Anweisungen, sind nicht geeignet – es sei denn im Sinne von systemwirksamen Störungen. Wirkungsvolle radikale Transformation braucht eine solche *Störung als Auslöser*. Diese muss *sichtbar, kommuniziert und wahrgenommen* werden – konkret z.B. die Forderung einer Verdreifachung des Geschäftsergebnisses im nächsten Jahr durch jede Landeseinheit. „Die notwendige Kommunikation der Unbalance löst immer Irritation, Ängste oder Aufbruchstimmung und Engagement aus. Unruhe entsteht, manchmal auch Erleichterung nach dem Motto „endlich ein klares Wort und Initiative“. Ohne diese Irritation gelingt der Start nicht – Balancieren als Managementmethode lähmt.“ (ebd., S. 57) Die Unbalance – zum Beispiel die Vorwegnahme zukünftiger Krisen oder das Setzen unrealistisch anmutender Ziele – ist der *Startimpuls zur Freisetzung von Veränderungsenergie und Selbststeuerungsaktivitäten*. Veränderungsmanagement ist nach diesem Ansatz insofern das Management von Balancen und Unbalancen. Das bedeutet eine deutliche *Dynamisierung der Veränderungsprozesse*: Wechselspiel von Kooperation und Konkurrenz, Konflikte, Gefühle als Motor der Veränderung, Mix von Top-Down-Entscheidungen und Bottom-Up-Involvement, persönliche Veränderungen, Einbindung der relevanten Umwelten sind beispielhafte Elemente aus diesem Transformationsprozess. Das bedeutet in der Rationalisierungsdimension der Veränderung auch „*harte Schnitte*“. Damit werden solche Interventionen beschrieben, die mit hoher Wahrscheinlichkeit im System insofern als starke Zumutung wirken, als sie einen deutlich spürbaren und merklichen „Schnitt“ markieren, der eindeutig macht, dass es so wie bisher sicher nicht mehr weitergehen wird und kann.

Den Zusammenhang von harten Schnitten und Innovation zeigt eindrücklich das bekannte – und hier bereits an anderer Stelle zitierte (2.1.4.) – Beispiel „Drop your tools“ des Organisationstheoretikers Karl Weick (Weick 2001). Er illustriert das lebensrettende Verlernen am tragischen Schicksal von Feuerwehrmannschaften, die bei der Bekämpfung von

Waldbränden von explodierenden Feuerstellen überrascht wurden. Der notwendig gewordene Rückzug der Feuerwehrmänner wurde dadurch erschwert und verlangsamt, dass sie ihr schweres Löschgerät mittransportieren mussten. Sie ließen es trotz klarer Anweisungen nicht fallen. Das führte dazu, dass sie in Sichtweite des sicheren Waldrandes umkamen. Sie hatten ja gelernt, nie ohne ihr überlebenswichtiges Löschwerkzeug wegzulaufen. Weick zieht die Analogie zu der Situation von Managern in Organisationen, die ebenfalls diejenigen Instrumente, die ihnen in vielen hundert Situationen erfolgreich geholfen haben, nicht fallen lassen. Sie können es nicht, sind unfähig, das aufzugeben, was bisher so erfolgreich im Überlebenskampf gewesen ist. Sie werden damit quasi zum Instrument ihrer eigenen Instrumente. Aber: „Without my tools, who am I? A coward? A fool?“ Die identitätsstiftenden Werkzeuge der Feuerwehrleute oder auch der ManagerInnen, auch die der BeraterInnen und TrainerInnen, die lange als Retter in aller Not angeboten und erfolgreich genutzt werden konnten, werden angesichts einer plötzlich umgeschlagenen Situation zur tödlichen Bedrohung. Die Ignoranz wird zum Todesurteil – das gilt nicht nur für die Einzelpersonen oder für eine ganze (Feuerwehr-) Mannschaft, es gilt in einer Organisationsperspektive auch für die Organisation. Ein „harter Schnitt“ der etablierten professionellen Routinen, konkret: Loslassen der Werkzeuge, wäre hier überlebensnotwendig - und dies würde auch Innovationen ermöglichen.

Das Loslassen der gewohnten, gewöhnlich erfolgreichen, professionell sinnvollen und identitätsstiftenden Werkzeugen wäre für die Feuerwehrmannschaft zwar ein harter, aber ein lebensrettender Schnitt gewesen, der eine ihrer grundlegenden Routinen – permanentes Mitführen dieser Werkzeuge – durchbrochen hätte.

Insofern geht es auf einer „typischen Route der Transformation“ in einem Phasenmodell (Heitger/Doujak 2002, S. 227ff) zunächst darum, *Routinen zu unterbrechen*, um im System die Erkenntnis der Selbstveränderungsnotwendigkeit wahrscheinlich zu machen. In einer zweiten Phase des Transformationsprozesses geht es darum, *Zukunftsbilder zu schaffen, eine Architektur entwickeln und die Route planen* – natürlich in einer Anlage, die das System selbst widerspiegelt, die es zentral beteiligt und in der es permanente Rückkoppelungsschleifen zwischen Transformationsprozesse und Systemelementen und – ereignissen gibt. Dann kann – drittens - der *Sprung ins kalte Wasser* erfolgen: Umsetzung. Viertens geht es dann darum, die *Konsequenz in der Umsetzung zu halten* und die entstandene Lust auf Neues mit *breitem Involvement* zu verbinden. Derart auf der Hochebene angekommen geht es fünftens darum, die *Transformationserfolge zu verankern*.

Im Kontext dieser Erörterung soll es indes nur um die Frage des ersten Impulses gehen, der als „harter Schnitt“ wahrgenommen wird, sodass daraus neue Schritte entstehen können. Da solche Impulse nur jeweils systemspezifisch zu konfigurieren sind, gebe ich mich an dieser Stelle damit zufrieden, ein polarisierendes Profil für solche „harten Schnitten“ zu markieren und folge den ErfinderInnen der Un:balanced Transformation:

„Wenn wir von „harten Schnitten“ sprechen, meinen wir alle Interventionen im Changeprozess, die als Verlust der bisherigen Kernidee wahrgenommen werden. Sie umfassen damit beide Varianten:

- *Harte Schnitte als Mitarbeiterrationalisierung* (Downsizing), d.h. die aktive Trennung von Mitarbeitern im Unternehmen, im Extremfall das Schließen eines Werkes oder von Organisationseinheiten – als stärkste Ausprägung, aber auch Kostenreduktion
- *Harte Schnitte als „Trennung von zentralen Elementen der bisherigen Identität“* beim Entwickeln einer neuen, ganz anderen Identität - als schwächste Ausprägung.“

*Identitätsdimensionen* sind für die AutorInnen dabei der „Sinn des Systems, die spezifische Form der Selbstorganisation, und Steuerung des Systems sowie die relevanten Umwelten und die Relation zu ihnen und seine Wirklichkeitskonstruktionen über Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart“ (Heitger/Doujak 2002, S. 66).

„Harte Schnitte“ machen dem System häufig auch Probleme, wie insbesondere die innerbetrieblichen Verwerfungen im Gefolge von Personalreduzierungen (Andrzejewski 2002, S. 80ff) zeigen. Immerhin erreichen nur 40 % der Downsizing-Projekte eine bleibende Kostenreduktion, nur 35 % eine bessere Qualität, nur 22 % Produktivitätsgewinne, nur 15 % größere Schnelligkeit und weniger Bürokratie (obschon dies 50 % erwartet hatten). Es gehen beim Personalabbau häufig Schlüsselfähigkeiten und Problemlösungspotenziale verloren, der materiell-psychologische Kontrakt zwischen MitarbeiterInnen und Unternehmen gerät aus dem Gleichgewicht, eine Kultur des Misstrauens wird genährt, das Angstniveau in der Organisation steigt, der Arbeitsdruck nimmt zu, Netzwerke und Teams werden zerrissen, es entstehen Umschlageffekte, die gegenläufig zur beabsichtigten Rationalisierung wirken, Kunden und Partner werden verunsichert usw. (Heitger/Doujak 2002, S. 65ff)

Nichtsdestoweniger haben solche (außerordentlich) harten Schnitte einen systemisch gesehen interessanten Irritationswert im Hinblick auf neues Wachstum und mögliche Innovations- und Lernprozesse. Dieser Irritationswert ist dadurch bezeichnet, dass harte Schnitte *emotionalisieren*. Sie sprechen – wie insbesondere die gerade dargestellten problematischen Effekte zeigen - die Gefühle der Personen an, die mit dem sozialen und organisationalen System des Betriebs gekoppelt sind. Und diese affektive Resonanz auf einer nicht rationalen

und nicht rationalisierten Ebene ist für Lernprozesse, wie weiter oben dargestellt, insofern relevant, als dass diese im *unbewussten Erfahrungsgedächtnis bewegend wirken* und damit die Voraussetzung dafür schaffen, dass bewusste Mechanismen in Gang gesetzt werden. „Harte Schnitte“ wie beispielsweise erlittene Krankheiten oder der Verlust geliebter Menschen setzen Menschen durch das emotionale Gewahrwerden der Veränderung ja oftmals erst in eine Situation, die es ermöglicht, ihre Lebensführung zu verändern, die Stressbelastungen zu reduzieren, Suchtmuster zu erkennen usw.

Im Gegensatz zu der eingangs vertretenen Auffassung, irritierende Differenzimpulse müssten anschlussfähig sein oder gemacht werden können, um Oszillationsprozesse (und nicht bloße Ablehnung) zu ermöglichen, sind „harte Schnitte“ dadurch bezeichnet, dass sie zunächst *nicht anschlussfähig* sind. Sie sind überraschend, höchst zumutend, gelegentlich nahezu zerstörerisch, sie wirken in der Tat „einschneidend“. Sie stoppen den Gang der Dinge, bringen das intervenierte System aus der Fassung, sie lähmen, machen sprach- und ratlos. Die Balance geht nachhaltig verloren – und es wird klar, dass sich „wirklich“ etwas verändert hat in der Umwelt des Systems und dass sich deshalb radikal und nachhaltig etwas innerhalb des Systems verändern muss: dass sich das Leben ändern muss, dass sich die eheliche Interaktion grundlegend verändern muss, dass sich die Organisation neu ausrichten muss, um jeweils überhaupt noch existent zu bleiben als Person, als soziale Beziehung oder als Unternehmen. „Harte Schnitte“ konfrontieren – quasi *als „gesteigerte Irritation“* - das System im Extremfall mit der *existentiellen Frage seines weiteren Bestandes*, bzw. zumindest mit *Fragen notwendiger Identitätsveränderungen*, um unter bestimmten Umständen weiter bestehen zu können. Sie machen damit neue Schritte „zwingend“ erforderlich!

Die mit dem harten Schnitt einhergehenden, oben skizzierten Probleme gehören zur derjenigen Dynamik, die dieser in Gang setzt: es ist die *Dynamik von Ablösungs- und Übergangsprozessen*, die in Anlehnung an die von Verena Kast (Kast 1982) dargestellten Trauerphasen auch für soziale und organisationale Ablösungsprozesse Gültigkeit haben. Die „emotionale Veränderungskurve“ (Roth, S., 2000) ist gekennzeichnet durch starke Gefühle. Sorge, Ängste, Verleugnen, Widerstand, Frustration, Aggression stehen am Anfang eines *Ablösungsprozesses*, der, wenn er durchlaufen werden konnte, Voraussetzung dafür ist, sich von einem Menschen, einem Zustand, einer Gewohnheit usw. zu trennen und dann neugierig und mit neuem Selbstvertrauen ausgestattet: *neue Schritte zu gehen*.

Dieser Prozess ist es letztendlich, der mich bewogen hat, die „gesteigerten Irritationen“ der „harten Schnitte“ zur Initiierung von organisationalen Transformationsprozessen im Kontext des *Irritationslernens* darzustellen und zu diskutieren. Denn im Rahmen eines Ablösungs- und

Neuorientierungsprozesses oszilliert das derart intervenierte System zwischen Aneignung und Ablehnung, zwischen der *Notwendigkeit zur Veränderung und der Illusion des Bewahren-Könnens*, und es „lernt“ insofern, als dass die Neuorientierung erst dann möglich wird, wenn gut mit dem Alten, dem Gewohnten und Geliebten abgeschlossen werden konnte. Dies impliziert einen Prozess, in dem notwendigerweise *neue Deutungen und neuer Sinn* generiert und in den Deutungs- und Sinnbestand des Systems integriert werden. Insofern „lernt“ das System in diesem Prozess.

Im Falle des Konzeptes der „Un:balanced Transformation“ ist organisationaler Wandel angesteuert. Der „harte Schnitt“ wirkt aber zunächst emotional bei den Organisationsmitgliedern als *Personen*, dies wird in die *Kommunikationen* im sozialen System Betrieb eingebettet und es wirkt im Ergebnis – so jedenfalls die Annahme – insofern, als dass die in der Organisationsform konservierten identitätsrelevanten Strukturen und Prozesse geändert werden (können). Die auf die Organisation hin zentrierte Irritation wirkt also als Lernanlass bei den mit dieser gekoppelten Personen und Kommunikationen, lediglich das Ergebnis von deren Lernprozessen wirkt auf die Organisation in Form von deren Transformation zurück. Insofern bedingt und impliziert die organisationale Transformation Lernprozesse, jedoch bezogen auf personale und soziale Kommunikationssysteme. Die Form der Organisation konserviert in ihrer transformierten Version lediglich deren Ergebnisse. Insofern ist der Begriff der organisationalen Transformation zutreffender wie der Begriff einer „lernende Organisation“. Der Irritationsimpuls des „harten Schnittes“, der Lernen erforderlich machte, bezieht sich indes auf die *organisationale Dimension* („Verdoppelung des Absatzes an einem bestimmten Markt“, „Umbau des Konzerns von einem Produktlieferanten zu einem Anbieter von Gesamtlösungen“, „Reduzierung der Personalkosten um zwei Drittel“). Dies ist der Neuigkeitswert der „harten Schnitte“ für das Irritationskonzept: die Irritation kann sich auch auf die Organisationsebene beziehen. Wirkungsvoll im Sinne der Motivierung zu Lernprozessen wird sie aber nur dann werden können, wenn Personen und Kommunikationen bezogen auf ihre Identitätsformierung *hinreichend fest mit dem Organisationssystem gekoppelt* sind. Nur wenn dies identitätsrelevant für Personen und soziale Interaktionssysteme ist, können aus dem „harten Schnitt“ auch neue Schritte entstehen. Im anderen Falle wendet sich die Person achselzuckend ab und die Kommunikation nimmt keine Notiz vom „Schnitt“. Und die Organisation hat auch nichts zu transformieren.

Andere Seite: *Skeptisch angefragt* werden kann sicherlich, ob dies Transformationskonzept der „harten Schnitte“, das auf organisationalen Wandel angelegt ist, *überhaupt ein*

*Irritationskonzept ist, das das intervenierte System zum „Lernen“ anregt.* Denn ich war ja eingangs davon ausgegangen, dass via irritierender Interventionen die Oszillatoren des Systems betätigt werden, damit es sich zwischen Aneignung und Ablehnung in seiner Sinnhaftigkeit neu erfinden kann. Das impliziert die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Konstitution, um daraus alternative Identitätsentwürfe generieren zu können. „Hart geschnittene“ Interventionen nehmen aber diesen Schritt häufig vorweg, indem sie beispielsweise mit Zielvorgaben arbeiten (die zudem noch schwer oder gar nicht erreichbar sind). Dies „nötigt“ das System natürlich zur Auseinandersetzung mit der eigenen Konstitution, es ist aber in seinen *Wahlmöglichkeiten massiv eingeschränkt* – es ist zur Veränderung „gezwungen“. Einerseits setzt eben dieser Zwangscharakter der Interventionswirkung Irritation frei (insbesondere dann, wenn dies der bisherigen Kultur entgegensteht), andererseits kann dieser Zwangscharakter auch Veränderungs- und Lernwiderstände provozieren. Selbst wenn dieser Widerstand zur Lernchance gemacht werden kann (in ihm kristallisiert sich ja eine wichtige Information über die Veränderungsressourcen des Systems), bleibt doch angesichts des Selbststeuerungsparadigmas ein fader Beigeschmack. Denn Autopoieses und Autonomie des Systems zu akzeptieren, diese aber mit Abhängigkeit vermittelnden Interventionen anzusteuern, das wirkt widersprüchlich – oder gar paradox. Wenn die Irritation nicht gezielt auf diese Paradoxie hin konzipiert wurde, dann bleibt dem „harten Schnitt“ doch die Anhaftung des Zwangs. Ihm fehlt damit in der Regel die „positive Konnotation“ des intervenierten Systems. Angesichts des Zumutungswertes der Intervention (z.B. „Personalabbau um 25 %“) wird dieser Zwangscharakter – nebst seiner Risiken und Nebenwirkungen - leicht und gerne im „organisationalen Gedächtnis“ abgespeichert: die „Überlebenden“ werden schon dafür sorgen, dass dieser Mythos und ihr eigener Opfer- bzw. Heldenstatus kommunikativ immer wieder bestärkt und manifestiert wird. Ob solcher Lernerfolg mit der Interventionsabsicht positiv korrespondiert, ist eher unwahrscheinlich. Will sagen: bei allen erwarteten und auch erwartbaren „neuen Schritten“, müssen auch Widerstände, Abwehrmechanismen und unerwünschte Nebenwirkungen ins Kalkül der Interventionsplanung mit einbezogen werden. Sonst führen die „neuen Schritte“ nach den „harten Schnitten“ bald in eine organisationale und kulturelle Trümmerlandschaft. Das ist zwar auch eine Transformation, aber die hätte es ja vermutlich auch ohne den harten Schnitt geben können.

Von „Lernen“ könnte in diesem Falle nur dann gesprochen werden, wenn die entsprechenden *organisationalen Routinen zur Aufhebung von Routinen* (also beispielsweise die Routine, mit

harten Schnitten zu arbeiten, um Routinen zu unterbrechen) reflektiert und konserviert werden könnten – und wenn dabei auch die *Limitierungen der Lernmöglichkeiten* durch die Intervention eines „harten Schnittes“ mitgedacht worden wären. Zudem müsste das System die Logik des Transformationsprozesses als Ablösungs- und Neuorientierungsprozess als Routine konserviert haben und für zukünftige organisationale Transformationen präsent halten. Sonst handelt es sich um ein Veränderungs-, nicht jedoch um ein Lernkonzept im hier implizierten Verständnis. Verändert hätte sich schon etwas, diesem „etwas“ fehlte aber der Sinn. Denn der kommt vom Lernen. Das ist sein „Mehrwert“.

Zentral für eine wirkungsvollen, d.h. Lernprozesse motivierenden Irritationswahrnehmung „harter Schnitte“, ist insofern die Architektur des Transformationsprozesses und das Design seiner Elemente. Durch die Vehemenz der Wirkung ist es umso wichtiger, den Resonanzen und Stimmen aus dem intervenierten System (also z.B. dem Widerstand, der Abwertung und Abwehr) Raum zu geben und das Ergebnis in den Transformationsprozess einzublenden. Eine Ausgestaltung wirkungsvoller „Harter Schnitte“, die zugleich mit den *Menschen und Ressourcen achtsam und mutig umgeht*, kann mit dem Begriff und Konzept des „*Sensiblen radikalen Wandels*“ (Varga von Kibéd/Sparrer 2003, S. 111f mit Bezug auf Gerhard Nagel) umschrieben werden. Denn harte, radikale Schnitte müssen nicht notwendigerweise unsensibel sein. Werden sie radikal und *zugleich sensibel* angelegt, dann ist die erzielte Veränderung nachhaltiger, grundsätzlicher und auch radikaler insofern, als dass die *typischen Rückfallbedingungen besser eingezogen* sind (ebd.). Auf der Speisekarte des sensiblen radikalen Wandels finden wir denn auch solche Formen und Methoden, wie sie hier an anderer Stelle besprochen wurden. Es sind allesamt Formen, die das intervenierte System in die Anlage und Gestaltung des Veränderungsprozesses mit einbeziehen.

Oszillationsprozesse im Hinblick auf Lernen werden durch „harte Schnitte“ zwischen der *Notwendigkeit zur Veränderung und dem illusionären Wunsch des Bewahrens* in Gang gesetzt. Dies betrifft Personen und Kommunikationen. Personen werden zudem emotional häufig die *Gleichzeitigkeit von Wut und Aufbruchenergie, von Aggression und Depression* spüren. Die Kommunikationen im System sind von *hoher Verunsicherung und der Ambivalenz von Notwendigkeit und Sinnlosigkeit* geprägt. Es wurde gezielt eine Un:balance erzeugt – dadurch entstehen starke *Schwankungen*. Diese sind nach der Ansicht der Nobelpreisträger Prigogine und Stengers (1981, S. 176) in der Nähe von Verzweigungen „größer“ als gewöhnlich. Aus solchen in Unordnung geratenen „dissipativen Strukturen“ entsteht neue Ordnung. Aus gleichgewichtsfernen Zuständen entsteht wieder neues

Gleichgewicht. Schwankungen gestatten es uns, „Differenzen in der Umgebung zu nutzen, um verschiedene Strukturen hervorzurufen“ (Prigogine/Stengers 1981, S. 177). Wenn starke Schwankungen erwünscht oder als notwendig erachtet werden, dann hat das Konzept der „harten Schnitte“ sicher einen gewissen Charme. Denn diese machen „gesteigerte Irritationen“ zugänglich und versetzen die intervenierten Systeme in ein Oszillieren zwischen Struktur und Prozess, zwischen Ordnung und Unordnung. Auf dass neue Ordnung werden kann. Der nächste Schnitt kommt bestimmt. Irritation, Unordnung!

## 12. Veränderung des Handlungskontextes - Switch: „We make a difference“

Nach dem „harten Schnitt“, der auf der Makroebene der Steuerungsstrategien für das Gesamtsystem verortet wurde, folgt nun ein Blick auf ein didaktisches Konzept auf der Mesoebene.

Die zentrale Intervention der hier fokussierten Irritation setzt bei den *Rahmenbedingungen* an. Der *Handlungskontext* wird für die intervenierten Systeme – hier Personen - örtlich, räumlich, zeitlich und systembezogen verschoben: die Führungskraft des Elektrokonzerns findet sich in einer städtischen sozialen Einrichtung wieder. Dadurch werden etablierte und erprobte Routinen und Verhaltensweisen nebst der sie begründenden Vorannahmen wirkungslos. Sie sind ohne *ihren Sinn-gebenden Kontext* nicht mehr brauchbar. Gregory Bateson (Bateson 1992, S. 373ff) geht davon aus, dass Lernen *einen wiederholbaren Kontext* braucht. Der „Kontext des Reizes“ für die Führungskraft des Elektrokonzern ist üblicherweise das Unternehmen – wie für den Pawlowschen Hund der Kontext des Reizes die Versuchsanordnung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten ist. Dieser Kontext ist durch bestimmte, eindeutig diesem Kontext zuordenbare Elemente und Ereignisse klassifiziert und kann insofern anhand dieser „Kontext-Markierungen“ (ebd., S. 374) wiedererkannt werden. Er bietet dadurch u.a. die *Sicherheit eines klaren Rahmens*, um Lernen zu können. Andererseits *limitiert* dieser Kontext aber auch die Möglichkeit dessen, was gelernt werden kann. Wird der Kontext verändert – nicht mehr der Betrieb, sondern eine soziale Einrichtung! – dann kann (muss?) auch etwas anderes gelernt werden. Diese Veränderung des Handlungskontextes wirkt zunächst irritierend, weil (jedenfalls implizit) die kontextspezifischen Deutungs- und Verhaltensweisen in Anschlag gebracht werden, sich aber schnell als nicht viabel erweisen. Diese Irritation kann zur Überprüfung und bestenfalls zur Erweiterung und Anreicherung der aktuellen Sinn- und Wissensbestände sowie der daraus resultierenden Verhaltensweisen führen. Daraus können *neue Verbindung bestehender*

*Erfahrungen zu bislang unbekanntem Kontexten* entstehen und es können durch eine Erweiterung von Anschlussmöglichkeiten des aktualisierbaren Sinns und Wissens auch *Optionen zur alternativen Musterbildung* vorgehalten werden. Dies führt zur *Erweiterung von Perspektiven des Denkens, Deutens und Handelns*. In Projekten wie „Switch“ (vgl. Mutz/Korfmacher 2000) oder „Seitenwechsel“ (Siebert 2003, S. 116-118) werden meist Systeme miteinander vernetzt, die wenig miteinander gemein haben. „Durch diesen Perspektivenwechsel werden Wirklichkeitskonstruktionen revidiert, differenziert, erweitert. Es werden Differenzenerfahrungen gemacht, aber es werden auch Gemeinsamkeiten entdeckt. So findet ein „Reframing“ statt: die Welten der Obdachlosen, Behinderten, Asylsuchenden bleiben fremd, aber sie werden nicht mehr als bedrohlich empfunden.“ (ebd., S. 117)

Oszillationsprozesse werden durch die Differenzenerfahrungen, die eine Veränderung des Handlungskontextes ermöglicht, bei Personen, ggf. auch bei Teams oder Arbeitsgruppen angeregt. Meist geht es dabei um die *Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen*. Dies Lernen wird oszilliert *zwischen Stabilität und Irritation*, wobei die Stabilität vom nur temporär entzogenen bewährten Handlungsrahmen her verfügbar gehalten wird und die Irritation durch den aktuell veränderten Handlungskontext gewährleistet wird. Dadurch werden auch vorhandene *Ordnungsstrukturen* in Frage gestellt, indem sie mit alternativen Ordnungen bzw. Unordnungen konfrontiert werden. Aus diesem *Oszillieren zwischen Ordnung und Unordnung* (z.B. der gewohnten Unternehmensstruktur und -kultur einerseits und der wilden Gemengelage des Streetworker andererseits) können *neue Formen der Ordnungsbildung* und der Kulturentwicklung abgeleitet werden.

Organisational bedeutungsvolle „Lerneffekte“ können im Sinne eines „lernenden Systems“ dadurch erwartet werden, dass via der an solchen Projekten beteiligten Personen oder Teams der Organisation intern *Erfahrungswissen über die Funktionslogiken und -dynamiken anderer Systeme und anderer Organisationsformen* verfügbar wird. Dabei setzen sich die beteiligten Organisationssysteme bewusst der *Oszillation zwischen Selbst- und Fremdbezüglichkeit* aus, sie arrangieren ihre Selbstirritationen dadurch, dass sie via ausgewählter Organisationsmitglieder die organisationalen, interaktionellen und kulturellen Spezifika mit denjenigen einer anderen Systemlogik konfrontieren. Dadurch kann eine *Anreicherung und Erweiterung* der organisationalen Wissens-, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten bzw. auch deren *Schärfung* in der Abgrenzung zu den Routinen einer anders justierten Organisation erwartet werden.

Um die angedeuteten Lernchancen ein Stück weiter zu konkretisieren, wird in der Folge exemplarisch auf ein solches „Seitenwechsel“-Projekt Bezug genommen: „Switch“ (Mutz/Korfmacher 2000) war ein Kooperationsprojekt der Siemens AG mit der Landeshauptstadt München. Ähnliche Projekte mit einem vergleichbaren Konzept – nämlich: „die Seiten zu wechseln“ – gab es bislang bereits u.a. in der Schweiz und in den USA.

Switch ist anspruchsgemäß ein „take off“ für bürgerschaftliches Engagement“. Obwohl Switch also kein Bildungsprogramm ist, wird von den InitiatorInnen doch stark der Lernaspekt betont. Angesichts zahlreicher Zukunftsprognosen zur Wissensgesellschaft, die ein lebenslanges Lernen erfordert, wenden sie sich gegen die Vorstellung, erfolgreicher Wissenserwerb funktioniere nach dem Baukastenprinzip. Sie sind vielmehr der Auffassung, dass neues Wissen mehrdimensional aufbereitet werden muss, „damit es vielfältige Verbindungen mit den bestehenden Erfahrungen eingehen kann. Das vorhandene Wissen muss ebenfalls in mehrfacher Form anschlussfähig sein, damit es ausreichende Anknüpfungsmöglichkeiten gibt. Wenn Wissens Elemente auf verschiedene Weisen kombiniert werden können, dann entstehen immer wieder unterschiedliche Muster“. Daraus ergibt sich ein dynamischer Prozess der immer wieder neuen Wissensgenerierung. Wichtig ist den AutorInnen dabei „die multidimensionale Passförmigkeit unterschiedlicher Elemente und die Fähigkeit der Menschen, verschiedene Muster in jeweils unterschiedlichen Lebenslagen entsprechend den situativen Anforderungen zusammenzufügen. Die Fähigkeit der Wissensträger zur Perspektivverschränkung wird zu einer zentralen Ressource“. Soziales Lernen wird als das Mittel angesehen, das die Entwicklung solcher Fähigkeiten deshalb unterstützt, weil es über den Erwerb einzelner sozialer Kompetenzen hinausgeht. Die Konsequenz der InitiatorInnen heißt dann auch, dass eine zukunftsfähige betriebliche Weiterbildung soziales Lernen beinhalten sollte. „Sie sollte den Firmenmitarbeitern die Möglichkeit geben, außerhalb der üblichen Arbeitsroutinen neue Lernfelder zu erleben.“ (ebd., S. 1)

Das Switch-Konzept ist insofern anschlussfähig an den hier gesetzten Irritationsfokus, denn der „Seitenwechsel“ betrieblicher Führungskräfte in aktive Rollen in sozialen Einrichtungen der Stadt *irritiert die etablierten Aneignungs- und Gestaltungsmuster von kontextuell betrieblicher Wirklichkeit*, indem diese mit einer Differenz Erfahrung konfrontiert werden.

Dies soll im Folgenden anhand von zwei „Stimmen“ aus dem Pilotprojekt deutlich gemacht werden. Es handelt sich zum einen um *Interviewauszüge* mit der Beauftragten für dieses

Projekt in der Personalabteilung des Unternehmensbereiches ICN (Information and Communication Networks) der Siemens AG.<sup>288</sup> Zum anderen kommen die im Pilotprojekt *beteiligten Führungskräfte in einem Bericht* zu Wort. Beides wird im Sinne des hier gesetzten Fokus des Irritationslernen kommentiert.

### **Kommentierte Interviewauszüge**

*Frage:* „Du hast gesagt: „Switch“, das ist ein tolles Projekt. Warum ist es so toll, was steckt dahinter, was sind die Ziele, worum geht es?“

*Antwort:* „Also das Projekt Switch ist ein Projekt, in dem Führungskräfte aus mehreren Geschäftsbereichen ... eine Fortbildung machen - eine Fortbildung ganz anderer Art. Sie lernen nämlich nicht in irgendwelchen abgeschotteten sterilen Lernsituationen, wie Führen geht und was es heißt, mit Menschen zu tun zu haben oder was soziale Kompetenz ist. Sondern sie gehen in ausgewählte soziale Einrichtungen der Stadt München. Dieses Projekt läuft in Zusammenarbeit mit der Stadt München. Die Führungskräfte arbeiten mit ihren Möglichkeiten und in einem gesteckten und abgesprochenem Rahmen in dieser Einrichtung eine Woche lang mit. Da gab es unterschiedliche Einrichtungen, von Jugendzentrum über Aidsberatung, Hospitessendienste in Krankenhäusern, bis hin zum Projekt Wohnungslose, wo Leute in Pensionen wohnen, die keine Wohnung haben.

Ziel des Ganzen ist - wie der Name schon sagt -, mal die „andere Seite“ mitzubekommen. Eine andere Seite des Arbeitslebens. Eine „andere Seite“ überhaupt des Alltags mit dem Ziel, sensibler zu werden für unterschiedliche Menschen, für unterschiedliche Situationen, „soziale Kompetenz“ auszuprobieren in ganz praktischen Situationen ... und auch mitzubekommen, wie Menschen, die in einem anderen Umfeld sind und sich dort zurechtfinden müssen, mit Nähe oder Distanz umgehen. Wie sie eine andere Sprache sprechen. Ja, was für sie die eigentlich Ziele in ihrem Leben sind. Wie sie ihr Leben bestreiten. Eben nicht in diesem technischen Umfeld, in diesem klassischen Umfeld: „Ich habe einen Job und werde hier gut bezahlt.“ Das waren so die Hintergründe, wo man gesagt hat, soziale Kompetenz ist sehr wichtig für Führungskräfte und da mangelt es uns noch und das wäre eine Chance mal auf einem anderen Wege zu versuchen, diese soziale Kompetenz zu fördern und auch weiter zu entwickeln.“ ...

### *Kommentar:*

In dem Statement wird deutlich, dass der Reiz für die Unternehmensvertreterin im *Fremden des anderen Kontexts* liegt. Erwartet werden durch dieses Fremde andere Erkenntnisse als in dem bekannten Unternehmenskontext. Konfrontation mit einer „anderen Sprache“, mit existentiellen Fragestellungen und Zielen des Lebens – beides sehr zentrale und damit auch gut unterscheidbare Markierungen für den Kontext - sollen eine Erhöhung der Sensibilität der

---

<sup>288</sup> Ich habe dieses Interview mit Frau Birgit Lueg 1999 im Hinblick auf diesen Text geführt.

Führungskräfte bewirken können. Auch die „Echtheit“ des Kontextes in Abgrenzung zur Sterilität üblicher Lernsituationen im Unternehmen wird hervorgehoben und wertgeschätzt im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des angestrebten Lernens. Die *Andersartigkeit und die Unterschiedlichkeit* macht offenbar einen besonderen Reiz von Switch aus, der zugleich hohe Erwartungen an die Ergebnisse begründet.

*Frage:* „Es ist jetzt Montag morgen 09.00 Uhr und die Führungskräfte gehen nicht zur Firma, sondern zum Jugendamt ... Was geschieht dann?“

*Antwort:* „Ja, ich muss da noch vorausschicken ... Wir haben uns ein Begleitkonzept überlegt, so eine Art Supervisionskonzept. Wir konnten ja auch nicht einschätzen, was auf die Leute zukommt, die in diesen Einrichtungen sind. Welche psychischen Probleme oder Dinge, die sie irgendwie sehr beeindruckten oder auch irgendwie seelisch mitnehmen. Aidsberatung oder Obdachlosenasyl - also ich meine da sind bestimmt Dinge schon irgendwie vorprogrammiert und wir haben gesagt: gut, wir bieten den Leuten so einen doppelten Boden an. Die haben ihre Paten in der Einrichtung, die sind auch erstmals Ansprechpartner für sie, aber wir bieten von der Firma doppelten Boden, d.h. wir haben ihnen also einen Coach zur Seite gestellt und gesagt, wenn da Probleme sind, sie haben da unsere Telefonnummer, sie können uns jederzeit erreichen. Und die Teilnehmer haben mit den Partnern vereinbart, wie sie den ersten Tag eben in dieser Einrichtung gestalten. Wir selber waren dann nicht dabei, haben es nur im Nachhinein mitbekommen, als dann die Teilnehmer von ihrer Zeit berichtet haben - und das war auch strukturiert: Also wir haben gefragt, wie war der Einstieg? Wie sind sie aufgenommen worden? Welche Highlights, welche Schwierigkeiten haben sie erlebt? Was ist so ihre wichtigste Erfahrung aus dieser Woche und was sind so ihre Empfindungen? ... Aber es hat alles geklappt. Es gab weder psychische Zusammenbrüche noch irgendwelche andere dramatische Dinge. Es waren sicher unterschiedlich tiefe Erfahrungen, die dort gemacht wurden, da auch dieses Klientel ganz unterschiedlich war, aber es waren schon viele Erfahrungen.“

*Kommentar:*

Die Vertreterin des Unternehmens betont hier die Bedeutung der *Support-Struktur* für die Teilnehmenden. Dies macht einerseits deutlich, welche *Befürchtungen* die Fremdheit des Lern-Kontextes freisetzt. Didaktisch reflektiert zeigt es andererseits an, dass Irritationslernen *reflexive Begleitstrukturen* braucht, um in seinen Differenzerfahrungen (zumindest in Grenzfällen) anschlussfähig zu bleiben oder: wieder zu werden. In diese Richtung wirkt auch das hier realisierte *Partner-Modell*, das eine begleitende kontextübergreifende Kommunikation institutionalisiert und damit die Beschäftigung mit Fragen der Anschlussfähigkeit wahrscheinlicher macht. Sie sind im Dialog zwischen Teilnehmern und Partnern in der Organisation bzw. zwischen Teilnehmenden und Supervisoren aufgehoben. Ein drittes Element in diesem Setting rundet diese auf *Auswertung und Transferreflexion*

*angelegte Support-Struktur* ab: der abschließende Dialog mit den betrieblichen Initiatoren. Hier ist einerseits nochmals die Generierung von Klarheit für die Teilnehmenden möglich. Andererseits ist dies auch ein Ort, das gelernte Kontextfremde in den ursprünglichen Kontext – als Erfahrung oder als „Geschichte“ – zurückzublenzen. Dies aktiv zu unterstützen, würde erst eine konsequente Ausschöpfung der Lernchancen dieses „Switch“-Projektes bedeuten, indem die Erkenntnisse der Teilnehmenden in die betrieblichen Interaktionen zurückgeblendet würden, sodass daraus ggf. auch organisationale Konsequenzen möglich wären. Die hier gewählten Unterstützungsangebote zeigen zudem eine hohe Wertschätzung der betrieblichen Initiatoren gegenüber den Teilnehmenden am Switch-Programm an.

*Frage:* „... Ich denke, die Firma hat Interessen, dass die Führungskräfte, die die Seiten wechseln, was lernen. Meine Frage ist, ob es dazu Vorstellungen gibt im Unternehmen oder bei Dir - wie da gelernt werden soll, ob es ein Lernkonzept gibt oder was da gelernt werden soll.“

*Antwort:* „Also es gibt da kein ausgefeiltes Lernkonzept. Das ist wirklich ein sehr schnell initiiertes Pilot ... Also die Dinge, die ich ganz am Anfang gesagt habe, ... sich auszuprobieren, andere Seiten kennen zu lernen, Erfahrungen zu machen im Umgang mit Leuten, die mal in einer gesicherten Umgebung waren und z.B. durch irgendwelche Schicksalsschläge herausgerissen wurden, so was mitzukriegen ... Und wie Herr S. (der Personalleiter; F.M.O.) gesagt hat, ich erwarte mir, dass wir von einander lernen und was sie gelernt haben, das werden wir hinterher feststellen und das werden sie uns mitteilen. ... Also das war eher ein - wie sagt man - emotionales Konzept, wie wir gesagt haben, das müssen wir ausprobieren.“

*Kommentar:*

Die Möglichkeit des Seitenwechsels hat offenbar bereits bei den verantwortlichen Entscheidern Emotionen freigesetzt. Der Reiz der Fremdheit und des zu erwartenden Irritationswertes reichte aus, um das Pilotprojekt auch ohne ausgefeiltes Lernkonzept zu initiieren. Dies könnte vorsichtig als Indiz dafür gedeutet werden, dass es in dieser Organisation als Routine konserviert ist, über solche Differenzerfahrungen die Deutungs- und Lernmöglichkeiten des Systems anzureichern (jedenfalls im Handlungsrepertoire des Personalleiters S.).

*Frage:* „Gibt es denn Rückmeldung, was gelernt worden ist? Gibt es da Eindrücke bei Dir? Aussagen dazu?“

*Antwort:* „... Es sind viele Dinge wirklich zum Umgang mit Leuten, Distanz-Nähe, Sprache, Zuhören, Ausgrenzung. Dann auch Dinge wie: „Was ist noch menschenwürdig?“ wie, ja auch Sensibilität für Situationen, Sensibilität für Stimmungen. Auch: „Wo muss ich

mich zurücknehmen?“ „Wo kann ich mich einbringen?“ Andere Denkweisen, andere Denkstrukturen. Andere Formen von sozialen Netzen, auch längerfristige Auswirkungen z.B. von Personalreduzierung. Also d.h., wir reden (hier im Unternehmen) von Personalreduzierung, führen im besten Fall Trennungsgespräche mit Mitarbeitern, im schlimmsten Fall überhaupt nicht und irgendwann ist für uns der Prozess erledigt. Aber es gab Führungskräfte wie z.B. derjenige, der im Obdachlosenasyl in dieser Pension war, der eben die Fortführung dieses Prozesses mitgekriegt hat. Nicht: da hat jemand seine Arbeit verloren. Es kam ... ein zweiter Prozess dazu, ein zweites Störelement: die Frau ist gestorben, dann war plötzlich kein Geld mehr da. Die Bank hat, ich weiß nicht was, irgendwelche Kredite zurückgefordert. Schon war die Wohnung weg und dann ist mit einer Wohnung ein soziales Umfeld weg, ein sozialer Halt weg und wie schnell so was gehen kann, in so ein Abseits zu rutschen und wie schwierig das ist, wieder da rauszukommen. Das ist z.B. auch was, was die Switch-Teilnehmer gelernt haben. Die Leute haben hier nur einen Teil des Prozesses mitgekriegt und der war sehr nah, weil wir in der Zeit wirklich Personal reduziert haben und der andere Teil war eigentlich die Wirklichkeit, die dann hinterher gelebt wurde, wohin die uns führen kann. ... Ja, auch was die teilnehmenden Führungskräfte gesagt haben ... also: ich kann nicht alles mit Geld machen. Das ist ja auch ein Thema bei uns. Wenn ich jemand nicht mehr haben will, brauche ich ihm nur genügend Geld zu geben und dann ist er draußen. Oder wenn ich jemanden eine Anerkennung zukommen lasse, dann gebe ich ihm DM 500,00 mehr und dann ist es gut. Aber das ist es eben nicht, sondern es gibt da noch mehr - und dieses „mehr“ war in vielen Rückmeldungen halt drin.“ ...

*Kommentar:*

Es wird deutlich, dass insbesondere die kontextfremden und die kontextübergreifenden Erfahrungs-, Verstehens- und Deutungsmöglichkeiten eine hohe Betroffenheit erzeugt haben: die Erfahrung, wo ein durch das Unternehmen vermeintlich „gut“ gestalteter Trennungsprozess enden kann, wirft bei den Teilnehmenden sehr selbstbezogene, systemkritische und auch ethische Fragen auf, die in den betrieblichen Kontext zurückgeführt fremd wirken – und dies ist eben der „Mehrwert“ der über Kontextveränderung möglich gewordener Irritation. Auch die Erkenntnis der Begrenztheit des betrieblichen Leitwertes „Geld“ ist diesbezüglich ähnlich einzuordnen.

*Frage:* „... Die Frage ist, wie Du die Zukunft solch einer Form, zu lernen, aus Deiner professionellen Einschätzung heraus bewertest? Kann sich diese Form, zu lernen etablieren? Wenn ja: in welcher Art und Weise?“

*Antwort:* „Also meine Einschätzung dazu ist, dass es eine sehr gute Möglichkeit zu lernen ist, aber dass diese Lernform sicher nicht für jeden etwas ist. D.h. darauf noch mal im Vorhinein zu schauen: wer geht da hin, wer kann da lernen, im Sinne von unserem Lernkonzept, das wäre dann noch zu erarbeiten. Das ist sicher ein ganz, ganz wichtiger

Punkt. Also ich denke, Du weißt, ich bin eine Verfechterin von praktischen Dingen, also weniger Vorträge, weniger zuschütten mit „ich weiß wie’s geht“, sondern eher den Freiraum lassen, selber die Erfahrung zu machen und ich denke, dass ist noch mal ein Schritt weiter als das, was wir in Seminaren machen, weil da ja irgendwo schon auch eine Situation da ist, die zwar realitätsnah ist, aber nicht die Realität. Und das hier ist eine Realität, eine andere ...“

### **Kommentierte Auszüge aus dem Präsentationsskript der TeilnehmerInnen am Pilotprojekt „Switch“**

„Wir haben eine Woche Switch durchlebt. Wir waren eine Woche im Alltag der sozialen Einrichtungen ... Wir von „da oben“ aus den Führungspositionen und im Wohlstand gingen zu denen, die eher am Rande der Gesellschaft stehen. Switch war für uns teilweise ein Kulturbruch. Trotzdem oder gerade deshalb waren wir offen für neue Erfahrungen. Wir erhielten Einblick in die reale Welt draußen. Was wir erlebten, war uns vorher so nicht bekannt. ... Mit unserem technologisch und wirtschaftlich geprägten Denken, tauchten wir ein in eine Welt mit ganz anderen Werten und Zielen. Wir mussten soziale Verantwortung übernehmen und bauten die durch unsere Unwissenheit entstandenen Vorurteile ab. Vorurteile, die wir vor Switch gegenüber Betroffenen und auch gegenüber professioneller Sozialarbeit im Kopf hatten. Wir erlebten hautnah die Schattenseiten des Lebens und bekamen einen tiefen Einblick in die professionellen und ehrenamtlichen Möglichkeiten, Menschen in prekären Lebenssituationen zu helfen. Wir haben gelernt, unsere Wahrnehmungen gegenüber sozialen Problemen zu schärfen. ...“

#### *Kommentar:*

Die Teilnehmenden machen den Irritationswert von „Switch“ deutlich: sie betonen die erfahrene Differenz zwischen den Führungskräften „da oben“ und denen, die am Rande der Gesellschaft stehen, zwischen ihren Denkprägungen und einer Welt mit anderen Zielen und Werten, diagnostizieren dies als einen „Kulturbruch“ und haben Klarheit über ihre Vorurteile gewonnen – alles Resonanzen, die zeigen, dass die konzeptionell möglichen Irritationsimpulse wirksam geworden sind und starke Reflexionsprozesse ausgelöst haben.

Interessant – und beispielhaft für das, was durch solche Interventionen möglich werden kann – erscheint die implizit deutlich werdenden *Differenz zwischen der betrieblichen Welt und der „realen Welt draußen“*. Hier kann einerseits eine hohe Systembindung an die eigene Organisation vermutet werden, andererseits scheint das interne Systemgeschehen angesichts der erfahrenen „Realität“ fast als „unwirklich“ wahrgenommen zu werden. An dieser Differenz weiterzuarbeiten, wäre insofern spannend, als dass dies ermöglichen könnte, die personalen und ggf. auch die organisationalen Muster und Anteile zu identifizieren, die solchen Wahrnehmungen zu Grunde liegen. Ist die Organisation ein Schonraum für ihre

Mitglieder geworden, die sie vor der „Welt da draußen“ schützt? Oder sie von ihr fernhält? Welchen Hintergrund und vor allem: welchen Nutzen hat dieses Symptom der Unwirklichkeit für ihre Mitglieder und die betriebliche Organisation?

„Warum sind diese Erfahrungen in Switch so wichtig?

Man könnte doch einwenden: in unserer Firma werden Seminare angeboten die diese Themengebiete behandeln ... Diese Trainings sind grundsätzliche Bausteine für die zwischenmenschliche Kommunikation und sollten Eingangskriterium für die Teilnahme an Switch sein. Sie können im Bereich soziale Kompetenz allerdings nur modellhaft wirken. Kein Modell entspricht der Realität, es bleibt halt nur ein Modell. ... Wir mussten uns eine ganze Woche mit der Realität des Lebens auseinandersetzen. Die ausgeprägten Verhaltensmuster und Lebensstile der „anderen Seite“ öffneten bei uns neue Kanäle. Die ein oder andere Erfahrung im Gespräch mit Betroffenen lässt sich gut in unseren Arbeitsalltag übertragen. ...“

„Switch hat auch Nebeneffekte: Wir wechselten nicht nur passiv die Seite und ließen die Eindrücke auf uns wirken. Durch unsere Sichtweise und Wahrnehmung wurden Diskussionen sowohl intern mit Kollegen als auch extern mit den Einrichtungen ausgelöst.

...

- Was können wir nun tun um das Erlernte in der Praxis umzusetzen?
- Was tun wir, wenn uns in der Firma in den hierarchischen Ebenen ein Defizit auffällt?
- Welche „Fehlerkultur“ wird bei uns praktiziert, um nicht „soziale Problemfälle“ zu erzeugen (wir arbeiten und wer arbeitet macht Fehler)?
- Welche Strategien haben wir, um ehrlich mit menschlichen Schwächen umzugehen, sie zu kommunizieren, ohne jemandem die Würde zu nehmen ?

Dies sind die Fragen mit denen wir in unserem Alltag konfrontiert werden und für die wir eine Antwort finden müssen.“

...

Wer dem Leben mit all seinen Facetten, mit offenen Augen begegnet und diese Erfahrungen in den Alltag als Führungskraft integrieren möchte, der ist eigentlich reif für Switch!“

*Kommentar:*

Hier werden *transferorientierte Aspekte* im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen, das eigene Tun als Führungskraft, die möglich werdenden Interaktionen in der Organisation sowie auf organisationale Konsequenzen angedeutet. Diese Schätze zu heben und damit das angeregte Lernen zum wertschöpfenden Abschluss zu bringen, benötigte eine Nachfolgestruktur, die es nach meinen Recherchen jedoch in diesem Falle nicht gab. Zu klären wäre in solchen *begleitenden transfer- und ergebnissichernden (Lern-) Strukturen*,

- was diese grenzwertige Differenzerfahrung konkret für die *Erweiterung der eigenen (Führungs-) Kompetenzen* bedeutet (Interventionsfokus: *Personenebene*; Form: z.B. Einzel- oder Gruppencoaching),
- welche fremden, aus dem anderen Kontext mitgebrachten Themen für die *Kommunikation in der Organisation* bedeutungsvoll werden könnten (Interventionsfokus: *Beziehungs- und Interaktionsebene*; Form: z.B. Workshops der Teilnehmenden und anschließende Gespräche mit relevanten betrieblichen Gremien, z.B. Betriebsrat, Bereichsvorstand, Personal- und Bildungswesen, bzw. Mitarbeiterinformationsveranstaltungen)
- welche *organisationalen Niederschläge in Strukturen, Prozessen und der Kultur* dies finden sollte (Interventionsfokus: *Organisation*; Form: z.B. entsprechende Kompetenzentwicklung durch institutionalisierte Lernkonzepte, „Fehler-Kultur-Entwicklung“, Etablierung von Formen der Selbstbeobachtung)

Der *Forschungsbericht zu diesem Projekt* (Mutz/Korfmacher 2000, S. 13/14) verdichtet die sich in den beiden vorgestellten Auszügen andeutenden Lernprozesse wie folgt:

- *Switch ermöglicht „echten“ Kontakt* im Sinne einer „ungewohnten emotionalen Anteilnahme“. Dies aktivierte unterschiedliche Formen des Umgangs bei den beteiligten Führungskräften: einerseits eine starke emotionale Vertiefung in die Aufgaben im fremden Kontext, andererseits auch Versuche innerlicher Distanzierung.
- *Switch baut Vorurteile ab* im Sinne einer starken Sensibilisierung der Teilnehmenden für die soziale Umwelt und die Bedeutung der sozialen Arbeit. Positive Lernerfolge gab es auch bezüglich der von den Teilnehmenden diagnostizierten Ähnlichkeit in den Organisationsstrukturen von Betrieb und sozialen Einrichtungen und der Übertragbarkeit von einigen Problemen und deren Lösung. Alle Teilnehmenden betonten übrigens den Wunsch mit den Einrichtungen im Kontakt zu bleiben, einige Teilnehmenden wollen sich in „ihrer“ Einrichtung weiter engagieren.
- *Switch ermöglicht intensives Lernen* – so die Rückmeldung der Siemens AG aufgrund der Einschätzungen der Teilnehmenden. Das Lernen und die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen wurde als intensiver eingeschätzt wie bei gängigen Schulungen. „Als Grund dafür wird ganz wesentlich die Grenzüberschreitung in eine andere Welt genannt.“ (ebd., S. 14)
- *Switch bringt konkrete Vorteile für die Siemens AG* – im Sinne der Nutzung
  - der besonders nachhaltig entwickelten Kompetenzen,
  - der gestärkten Persönlichkeitsprofile der Führungskräfte,

- eines Führungsstils, der sich durch ein konstruktives Miteinander auszeichnet,
  - der Fähigkeit der Führungskräfte, sich besser in „fremden Welten“ zu bewegen, sich flexibel auf neue schwierige Situationen einstellen zu können und in Entscheidungssituationen verantwortungsbewusster zu handeln,
  - der durch diesen Führungsstil möglichen Förderung motivierter MitarbeiterInnen, die sich mit den Unternehmenszielen identifizieren.
- *Switch gibt der sozialen Arbeit neue Impulse* – im Sinne der Einschätzungen der Paten aus den sozialen Einrichtungen, von den Siemens-Führungskräften und deren Kompetenzen profitiert zu haben. Erwünscht wurde ein „Gegen-Switchen“.<sup>289</sup>

Diese „empirischen“ Einblick bestätigen die eingangs dieses Textabschnittes formulierten Leistungserwartungen von Irritationsimpulsen durch Kontextveränderung. Deutlich geworden ist aber auch, dass – sofern diese Resonanzen nicht „nur“ bei den beteiligten Einzelpersonen verbleiben sollen, sondern ein Beitrag zu einem „Lernenden System“ geleistet werden soll - dies einer im Sinne des angestrebten Lernens *didaktisch „angemessenen“ Begleitstruktur* bedarf. Dies ist auch eine der Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus dem Bericht zu dem hier referierten Pilotprojekt. Empfohlen wird neben einer „professionellen und unparteiischen Moderation“ eine Erweiterung des zeitlichen Rahmens für eine *angemessene Vorbereitung, für Reflexionsphasen und Nachbereitung*.

Festzuhalten bleibt: Die an solchen Projekten beteiligten Organisationen – hier die Stadt und ein Industrieunternehmen - entscheiden sich dafür, *füreinander Irritation* sein zu können, um sich dadurch in ihren Entwicklungsoptionen anreichern zu können. Alleine diese Entscheidung indiziert schon ansatzweise ein „lernendes System“ insofern, als dass es eine Möglichkeit gibt, das (System-) Fremde als (Entwicklungs-) Ressource und nicht als Bedrohung zu sehen und es gezielt anzusteuern und zu nutzen. Diese „Kompetenz“ scheinen die hier beteiligten Organisationen bereits konserviert zu haben. „Switch!“

### **Ohne Nummer: Lachen und Humor!!!**

... ach, und übrigens: es darf – bei aller konzeptionell begründeten Irritation - auch mal gelacht werden!

Denn Lernen ohne Humor ist witzlos. Lachen entlastet und ermöglicht dadurch emotionale Distanzierung. Dabei kann es selbst als Irritation wirken, wenn es festgefahrene

---

<sup>289</sup> In dem Bericht findet sich darüber hinaus eine Evaluierung und Empfehlungen zur Fortführung des Projektes.

Ernsthaftigkeit durchbricht und aus der Tragik mit geringem Aufwand Komik macht. Wer über sich und sein Lernen lachen kann, der oder diejenige leidet weniger und genießt mehr (vgl. Simon/Rech-Simon 2000, S. 284 und Kersting 1991, S. 124ff). Denn Lachen ist einerseits eine Form der Distanzierung, andererseits entspannt es. Zudem hat es – als „herzhaftes Lachen“ – eine körperliche Resonanzebene. Wenn wir uns vor Lachen schütteln, dann wenden wir uns von der Angespanntheit zur Entspanntheit. Das ist regressiv, aber: „Die Erfahrung der Regression kann Lernen ermöglichen.“ (Kersting 1991, S.125)

Kersting betont zwei unterschiedliche Komponenten von Lachen und Humor: die intrapersonale und die interpersonale, die kommunikative.

Die erste - *intrapersonale* - erklärt er mit der Struktur eines Witzes, der aus zwei Teilen besteht: dem Festlegen des Kontextes und der Pointe. Diese gewinnt ihren Überraschungseffekt dadurch, dass der Kontext plötzlich umgekehrt wird. So wie im Witz, den ich schon mehrfach von Dirk Baecker abgeschrieben habe. Es ist ein Beobachterwitz: „Ein Blinder kommt in ein Kaufhaus und wirbelt seinen Blindenhund über seinem Kopf herum. Ob dieses tierquälerischen Tuns wird er zur Rede gestellt. Worauf er antwortet: „Man wird sich doch wohl noch mal umsehen können.““ Durch diese Pointe wird Unwirkliches und scheinbar Wirkliches nebeneinander gestellt. „Die Regeln der Wirklichkeit werden durch die Pointe durcheinandergebracht, vorher Unvereinbares erhält in einem anderen Kontext einen neuen treffenden Sinn.“ (ebd.) Unser Lachen zeigt an, dass der Witz gezündet hat. Es entspringt der Irritation unserer sicher geglaubten Wirklichkeitskonstruktionen (hier über Blindenhunde und ihre Funktion). Diese wird an der Pointe gebrochen und zerbröselt im Lachanfall (manchmal auch im Wein- oder Wutanfall, wenn Geschmacksnerven irritiert wurden). In dieser intrapersonalen Wirkung zeigt die Funktionslogik des Witzes vieles über die Funktionslogik der Irritation. Warum sollten systemische Interventionisten dann gerade den Witz verpönen?

Die zweite - *interpersonale* - von Kersting angesprochene Komponente besteht darin, dass Humor in der Regel mit anderen Menschen geteilt wird. Darum versuche ich mir auch (leider meist erfolglos) Witze zu merken. Um sie weiter zu erzählen und gemeinsam lachen zu können. Denn Lachen bringt Menschen in Kontakt. Und es ist schön, Freude zu teilen, andere Seiten in der Regression sehen zu lassen und zu sehen. Und schließlich sind ja auch die Konstruktionen, die aus dem Humor entstehen – mit einer bestimmten Systemlogik – sinnvoll. Die „Wahrheit“ im Humor ist zudem oft leichter zu nehmen wie diejenige, die mit hohen und ernsten Ansprüchen an sich selbst daherkommt.

Derart irritiert, kann es am Ende nur lachend enden – mit Heinz Kersting (1991, S.126): „Am Ende allen Konstruierens steht: Schallendes Gelächter beim Zusammenbrechen der Konstruktionen. Alexis Sorbas tanzt den Sirtaki.“

### **3.7.3.„Überfälle auf die Wirklichkeit“ (Geisslinger 1999) - Konzeptionsüberlegungen und Ausblicke für Irritationen auf verschiedenen Ebenen**

Zur Ermöglichung von Irritationserfahrungen ist die *Differenzerfahrung die zentrale Interventionsperspektive*. Diese kann – wie am „Switch“-Beispiel oben verdeutlicht - auch durch *Veränderungen des Handlungskontextes* angesteuert werden. Beispiele dafür, dass sich diese Einsicht längst auch konzeptionell ausgewirkt hat, sind der Septemбераusgabe von „Training-aktuell“ 1999 zu entnehmen: „Bei British Telecom erwerben Nachwuchsführungskräfte Coaching-Kompetenz, indem sie als Mentoren für Schüler aus sozialen Brennpunkten agieren. Die Sony-Niederlassung in Surrey betreibt Teamentwicklung über das gemeinnützige Projekt, im örtlichen Museum eine Ausstellung zu organisieren. Bei Marks & Spencer muss eine stellvertretende Filialleiterin vor ihrem nächsten Karriereschritt Spenden für ein Zentrum obdachloser Jugendlicher sammeln.“

Das Gottlieb Duttweiler Institut aus Rüschlikon in der Schweiz schrieb ebenfalls 1999 sogenannte „Störgänge“ als Trendseminare aus – Überschrift: „Störgänge statt Lehrgänge. Irritation als Methode“ – eine Idee, die aktuell vom Management-Starautor Reinhard Sprenger in einer Online-Debatte, in der er die These „Führung heißt stören“ vertritt, wieder aufgegriffen wird: „Wir brauchen keine Lehrgänge, wir brauchen Störgänge.“ (<http://www.changex.de-a00081>, 13.09.2004) Denn die Störung durchbricht die Routine, die es zwar angesichts flüchtiger Referenzen des laufenden Betriebs sowieso nicht mehr gibt, die aber umso mehr beschworen und gehalten wird. „...Gönnen Sie sich die Störung. Sie werden belohnt mit neuen Einfällen, zukunftsweisenden Ideen, unkonventionellen Anregungen. ... Mit Störung zum Erfolg!“ (GDI 1999, S. 5). Im Angebot sind dann Seminare wie „Überleben im digitalen Dschungel. Cyber-Trophy für Manager“, „Schnell, provozierend, gemein. Der gezielte Schlag zum Erfolg.“, „Dilemmatraining. Ist Integrität ein Luxus?“, „Machiavelli Consulting. Ein Grusel-Seminar.“ Oder „Trendstörung. Stärken Sie Ihr Immunsystem gegen Trends.“

Am konsequentesten ist das Konzept des Irritationslernens bislang wohl in den „Überfällen auf die Wirklichkeit“ der Berliner „Story Dealer AG“ (Geisslinger 1999) umgesetzt worden, von denen an andere Stelle ein solches Krisenexperiment vorgestellt wurde (3.7.2., 1. Abschnitt). „Erweckt wird die Täuschung, es sei keine Täuschung.“ (Adorno 1981, S. 165)

Damit hat Adorno die neue Qualität inszenierten „Realitäten“ vorweggenommen. Der Schein ist so „echt“, dass er mit dem, was wir für „Realität“ halten, verwechselt werden könnte. Auch dieses Setting setzt – wie andere auch – auf die Irritation derjenigen Markierungen, die unseren jeweils spezifischen Kontext bestimmen, wenn auch auf besonders subtile Art.<sup>290</sup>

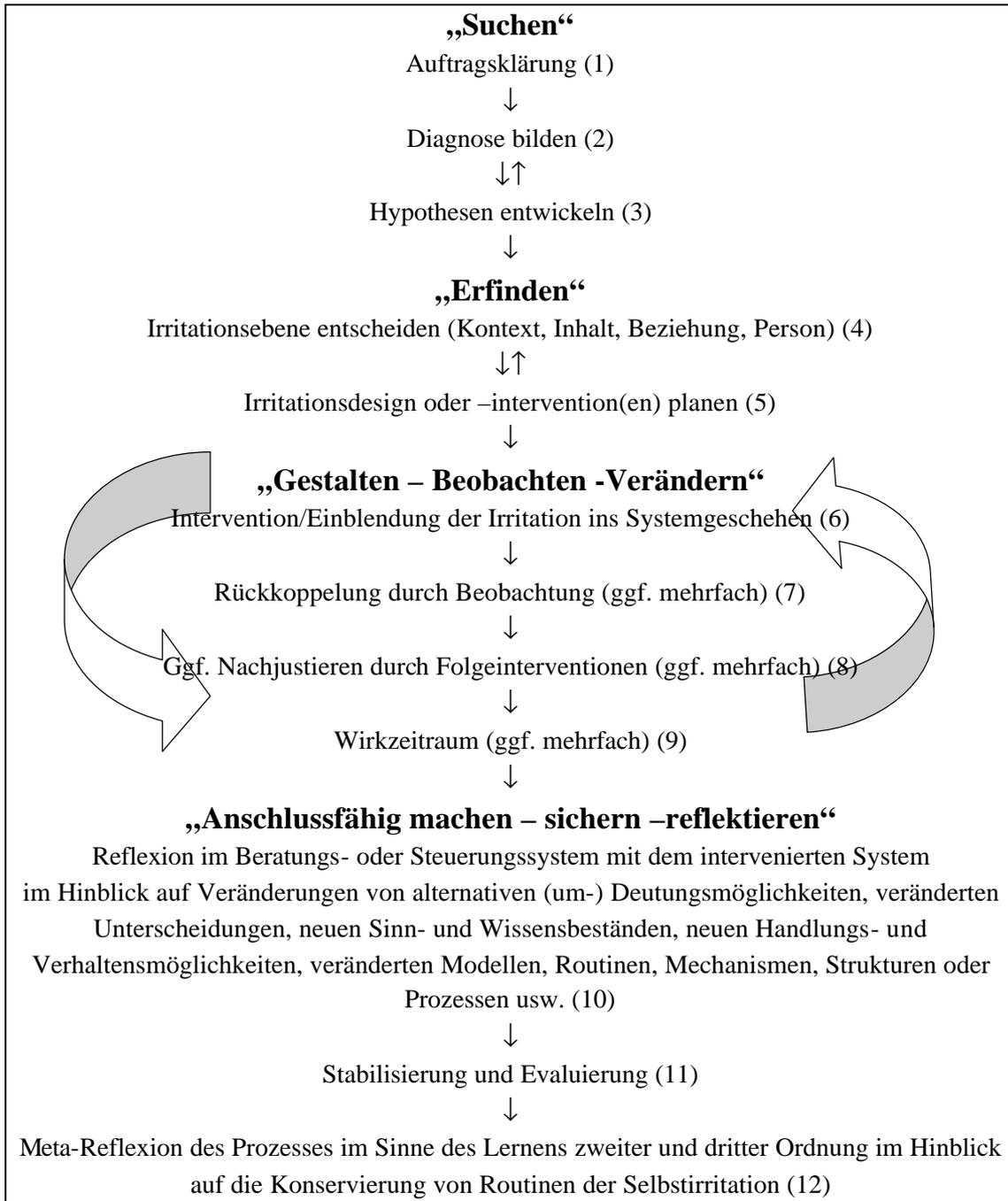
Gemeinsam ist dahingehend ausgerichteten Konzepten, Ansätzen und den oben dargestellten Interventionen, dass sie die üblichen Sicherheit gebenden (aber nicht notwendigerweise erfolgreichen) Routinen der Akteure, Gruppen oder intervenierten Organisationen mit einem wirkungsvollen Irritationsimpuls konfrontieren, der es nötig macht, diese zu unterbrechen und dann reflexiv zu Umdeutungen, anderen Sinn-, Wissens- und Handlungsalternativen zu kommen. Wie bereits oben im Abschnitt über „irritierende Interventionen“ dargestellt, lassen sich diese Irritationen auf *verschiedenen Wirkungsebenen* verorten:

- bei den Rahmenbedingungen bzw. den relevanten Umwelten (also im Kontextbereich),
- auf der Inhalts- bzw. Strukturebene,
- auf der Beziehungs- und Interaktionsebene und
- auf der personenbezogenen Ebene.

Der *Prozess des Interventionsgeschehens* kann abstrahierend und vereinfachend wie folgt dargestellt werden (was keinesfalls ausschließt, dass es z.B. im Coachingprozess sehr spontan ausagierte irritierende Interventionen jenseits dieser schematischen Vereinfachung geben kann und muss – denn was wäre sonst noch irritierend?):

---

<sup>290</sup> Mittlerweile haben auch die Fernsehproduzenten dies entdeckt. Sie verändern Kontextmarkierungen und inszenieren mit mehr oder weniger prominenten TeilnehmerInnen Wirklichkeiten auf Inseln, im Containern oder im Dschungel. Die Beobachter, hier als konsumierende Zuschauer (un-) tätig, danken es mit hohen Einschaltquoten. Sie versorgen sich im geschützten Wohnzimmer mit Bildern, die ihre Zuschreibungen an bestimmte Kontexte irritieren. Die Beobachter irritieren ihre Unterscheidungen, indem sie Bilder von Wirklichkeiten beobachten, deren Kontextmarkierungen im Hinblick darauf verändert wurden, dass sie Irritationen auslösen. Irritation wird hier zum Sendekonzept mit großem ökonomischen Erfolg. Das ermöglicht – auch für die Beobachter, die immerhin im geschützten (Wohn-) Raum sitzen - neue Unterscheidungen und Perspektiven: Fernsehen muss nicht schön sein, Prominente können sich mindestens genauso gut blamieren, wie andere Menschen, kein Ekel ist zu schade, um ihn medial zu nutzen usw.



Auf der Basis der eingangs gemachten Überlegungen (3.7.1. und 3.7.2.), geht es in einer konzeptionellen Perspektive zunächst darum, auf der *Basis einer Diagnose (2) und von daraus zu entwickelnden Hypothesen (3)* sowie der *Berücksichtigung des Ziels des angestrebten und vorab geklärten Lernprozesses (1)* zu entscheiden, auf welcher Ebene der

Impuls (4) in welcher (methodischen) Art und Weise und in welchem Design oder Setting (5) für welches System gesetzt werden soll.

Die *Diagnose* des zu intervenierenden Systems ist besonders wirkungsvoll und meist auch besonders ertragreich, wenn das intervenierte System hier bereits *aktiv beteiligt* wird. Dann werden bereits in dieser vor-konzeptionellen Phase Möglichkeiten zugänglich, um anhand einer Selbst-Diagnose lernen zu können. Allerdings ist zu bedenken, dass die Signale im Sinne der Selbstbeobachtung und –deutung anfangs häufig relativ schwach ausgeprägt sein können. Die Ergebnisse sollten in *Form von Hypothesen* gesichert werden, die während des gesamten Interventionsprozesses mitlaufend in Anschlag gebracht werden und verändert werden können.

Diese Diagnose sollte u.a. (dies variiert je nachdem, welcher Systemtyp – Person, Kommunikationssystem oder Organisation - interveniert wird) insbesondere Aufschluss geben über:

- Sicherheiten, Normen und Werte sowie kulturprägenden Identitätsbestandteile und „Geschichten“,
- Auslöser für den angestrebten Lernprozess,
- Veränderungsbereitschaft und -energie,
- systemspezifische und -immanente Ressourcen im Hinblick auf den Lernprozess,
- das gewünschte Zukunftsbild nach dem Lern- und Veränderungsprozess,
- bisherige Erfahrungen mit Lern- und Veränderungsprozessen,
- Routinen zur Erhaltung der eigenen Inkompetenzen,
- vorhandene Abwehr- oder Widerstandsmuster gegen Veränderungen,
- die Grundannahmen und Unterscheidungen, die dieser Diagnose zu Grunde liegen.

Diese Diagnose dient auch der *Selbsterforschung des zu intervenierenden Systems* und somit selbst schon Bestandteil der irritierenden Intervention – jedenfalls jedoch des Lernprozesses.

Solche Diagnosen können beispielsweise in *Hypothesen* auf folgendem Niveau münden:

- Eine Person im Gruppencoaching: „Ich habe das Gefühl, dass mein beruflicher Stress etwas mit meiner privaten Situation zu tun hat. Ich plane doch auch dort alles minutiös durch – und habe doch immer zu wenig Zeit für mich ...“
- Ein Team in einer Teamentwicklung: „Bei uns sind die Prozesse schlecht abgestimmt, wir sind örtlich zu weit verstreut und wir treffen uns zu selten „live“. Wenn wir uns dann treffen, reden wir nur über das, was alles nicht geklappt hat ...“

- Das Steuerungsteam eines Organisationsentwicklungsprozesses: „Bei uns dominiert die Ingenieursmentalität die Kultur. Es scheint, als würden wir fast immer nur in Strom-an/Strom-aus-Mechanismen denken. Das zeigt sich auch in unseren klaren, einfachen, aber offenbar nicht wirkungsvollen Strukturen und unserer Aufstellung. Zudem konkurrieren die Funktionseinheiten - Entwickler, Tester, Vertrieb – so dass sie sich gegenseitig blockieren ... Kundenbeschwerden haben wir auch zuhauf.“

Die Konzeption der irritierenden Intervention bedarf besonderer Sorgfalt. Trotzdem bleibt sie notwendigerweise ein paradoxes Unterfangen, weil sie auf der Basis einer Beobachtung (bestenfalls gestützt durch eine Beobachtung der Beobachtung) erfolgt. Dies - ihre Beobachterabhängigkeit – sollte im Konzeptions- und Entscheidungsprozess mitgedacht werden. „Schlimmstenfalls“ wird die Intervention bzw. das Design sonst daraufhin konzipiert, dass es den Interventionisten irritiert ...

*Konkretisierungen* für Interventionen auf den verschiedenen Ebenen sind in den oben dargestellten Beispielen schon benannt worden. Insofern sollen an dieser Stelle nur wenige *ausgewählte konkrete Möglichkeiten* zusammenfassend einen Eindruck über die Qualität solcher irritierender „Überfälle auf die Wirklichkeit“ vermitteln - vorbehaltlich der hier offen gelassenen Frage, in Bezug auf welches Ziel der jeweilige Lernprozess angeregt werden soll. Insofern wird hiermit *nur* angegeben, auf welcher Ebene die jeweilige Irritation konzipiert ist. Offen bleibt dabei, in Bezug auf welches intervenierte System (Person – Kommunikation – Organisation) die Intervention wirksam werden kann. Häufig sind irritierende Interventionen multidimensional angelegt, bzw. wirken auf anderen als den intendierten Ebenen (wenn z.B. eine Person im Gruppencoaching konfrontiert wird, sich daraufhin die Gruppe in Schonhaltung begibt und die Person schützt, wirkt die personenbezogen konzipierte Intervention im Interaktionssystem). Zudem bleibt offen, im Rahmen welchen Lernsettings die Interventionen integriert sind.

### **Irritierende Interventionen**

- bezogen auf *Rahmenbedingungen bzw. den relevanten Umwelten* (also im Kontextbereich):
- (Räumliche, zeitliche, aufgabenbezogene) Veränderungen des Arbeitsplatzes, am Arbeitsplatz.
  - Veränderungen der Außenkontaktmöglichkeiten und -erfordernisse. (s.o. 12.)

- Durchbrechungen der Unterscheidung zwischen Fiktion und „Wirklichkeit“. (s.o. 1.)
- Gesetzte Veränderung der Teamzusammensetzung, der Schnittstellenkommunikationswege, der Führungssituation.
- Gesetzte Veränderungen bezogen auf die Kommunikationsgewohnheiten und –muster.
- Budgetäre, personelle, zeitliche oder räumliche Veränderungen durch „harte“ Vorgaben. (s.o. 11.)
- bezogen auf *Inhalts- und Strukturebene*:
  - Veränderte Zielvorgaben.
  - Tätigkeits- und Aufgabenveränderung.
  - Inhaltliche Inputs und Impulse.
  - Beobachtungsaufgaben. (s.o. 6.)
  - „Harte“, identitätsrelevante Schnitte (s.o. 11.)
- bezogen auf *Beziehungs- und Interaktionsebene*:
  - Veränderung der Abhängigkeitsverhältnisse.
  - (Simulierter) Rollenwechsel. (s.o. 2.)
  - Freisetzung in die Autonomie, Erhöhung der Selbststeuerungsmöglichkeiten – oder umgekehrt.
  - Metakommunikation.
  - Feedbackprozesse im Team.
  - Provokation. Humor. (s.o. 9. und „Lachen und Humor“)
  - Diagnosen und Hypothesen bilden. (s.o. 4.)
  - Open Staff. Reflecting Team. (s.o. 9.)
  - Geschichten erzählen, erfinden, deuten. (s.o. 7.)
- bezogen auf die *personenbezogene Ebene*:
  - „Was können Sie denn tun, damit ihr Problem sich bis zum nächsten Supervisionstermin verschlimmert hat?“ Fragen! (s.o. 5.)
  - Identifikationen mit anderen Personen, inneren Anteilen. (s.o. 2.)
  - Alternative Erfahrungen der eigenen Wirkung.
  - Verschreibungen. (s.o. 10.)
  - Feedback.
  - Beobachtungs- und Verhaltensaufgaben. (s.o. 5.)
  - Veränderungen des Kontextes (s.o.)

Die irritierende Wirksamkeit der Intervention ist zudem von der *methodischen Ausgestaltung* abhängig. Es gibt auch die Möglichkeit, Irritationen alleine über die Methodik zu steuern: wenn z.B. kreatives Gestalten keine Kultur in einer Organisation hat, dann ist die Aufforderung ein gemeinsames Fingerfarbenbild von der Zukunft des Unternehmens zu malen, eine erhebliche Irritation, die zur Auseinandersetzung mit den Rationalisierungsmustern und den Limitierungen der Kreativität anregen kann.

Als eine wichtige Kontextmarkierungen bezüglich der Initiierung von Lernprozessen erscheint der „*sichere Rahmen*“. Gerade wenn die Irritation bei Personen stark wirkt, ist ein entlastendes und stabilisierendes Netz von zentraler Bedeutung. Lernen findet im „Zwischenraum“ von Sicherheit und Verunsicherung statt. Damit ist das gemeint, was in der therapeutischen Arbeit gemeinhin als „Erfolgsrezept“ gilt – eine geklärte, vertrauensvolle und nahe, nichtsdestoweniger belastbare Beziehung zwischen Interventionisten und interveniertem System. Dies ermöglicht es häufig dem System erst, sich irritieren zu lassen. Mehr Unsicherheit wäre unverträglich und würde abgewehrt oder verdrängt: kein Oszillieren möglich. Die Unsicherheit braucht ein geringes, aber ein gewisses Maß an Sicherheit – dies ist der Grundsatz, der im Sinne der Wirksamkeit gesteigerter Irritationen bewusst, zumeist temporär begrenzt aufgegeben werden kann. Alles dauerhaft zu entziehen, das führt wohl eher wahrscheinlich in die Bodenlosigkeit und in den Abgrund. Dieser Irritation ist mit Lernanstrengungen wohl kaum noch zu begegnen.

In einem sogenannten „lernenden System“, das sich Routinen der Selbstirritation für die inkludierten Personen, die Kommunikation und das Beziehungssystem sowie für die organisationalen Fixierungen arrangiert, „verschrieben“ und konserviert hätte, würde der Lern-Kontext auch durch *Lernsupportstrukturen* markiert<sup>291</sup> – auch dies eine Rahmenbedingung, die Sicherheit zu vermitteln vermag, die es ermöglicht, sich irritieren lassen zu können und zu wollen.

Bleibt derart am Ende (irritiert?) noch die Frage: Was ist bezogen auf den hier konkretisierend skizzierten Ansatz des Irritationslernen zukünftig konzeptionell zu erwarten?

Störgangswochen mit Ent-Führungsseminaren, Stör-Shops, Ent-Lee(h)rungsstellen, Kompetenzkompostierung, themenorientiertem Improvisationstheater und viel schräge Kunst

---

<sup>291</sup> Im abschließenden Kapitel „Ergebnissicherung und Spekulationen“ folgen hierzu Konkretisierungen.

im Rahmenprogramm vielleicht. Aber Neuigkeitswert hat all das nicht mehr wirklich – es sei denn vielleicht kurzfristigen begrifflichen. Die Szene der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Berater, Coaches und Interventionisten war in den vergangenen Jahren diesbezüglich außerordentlich wenig verlegen um Einfälle (und gelegentlich auch nicht um Ausfälle). Dass diese oft mehr der Abgrenzung am Markt bzw. der Irritation der Konkurrenz dienten und nicht auf systemische Irritationswirkung bezogen auf das lernende „Systeme“, sondern eher auf die Wirkung von viel Brimborium und lauten Event-Inszenierungen konzipiert waren, wirkt für seriöse Projekt auch nicht immer förderlich. Leicht setzen Irritationskonzepte Zuschreibungen frei, die die Event- und Klamaukmacher hinterlassen haben. Zudem ist unsere Arbeits- und Lebenswelt – nicht nur die systemisch durchreflektierte – mit einer oft recht hohen Irritationsdosis gesegnet. Je nach den Selektions- und Selbstschutzmechanismen, die Personen, Beziehungen oder Organisationen „in Anschlag“ (ja, jetzt wörtlich, denn diese dienen dem Schutz!) gebracht haben, wird sich der „Sättigungsgrad“ an Irritation bestimmen lassen. Das heißt: heutzutage irritieren zu wollen, wird nicht leichter bei dem ganzen wahrgenommenen Durcheinander.

Da irritiert vielleicht schon mal eher die Ordnung, die Stabilität, die Unaufgeregtheit, das Setting ohne bereits vor angekündigte Überraschungen oder Wunder, die Stille, die Bescheidenheit, die Kontemplation, die innere Ruhe.

Also: Und was folgt dem Irritationskonzept? Wie wird die Irritation irritiert?

Vielleicht durch die Paradoxie.

### **3.7.4. Abschließend eine Geschichte: Irritation als Selbsterfahrung**

Nach Kersting (1991, S. 120) kann das Geschichtenerzählen eine irritierende Intervention sein (s.o. 7.), weil Menschen – so Gregory Batesons Ansicht – vor allem mit Hilfe von Geschichten denken.

Deshalb – derart irritiert – zum Abschluss die (selbst erlebte und im Anschluss selbst aufgeschriebene) Geschichte von der „Irritation als Selbsterfahrung“.

#### **Der Schlüssel ist weg ... und der Raum ist geschlossen.**

Überfall auf den Open Space einer BeraterInnen-Netzwerkstatt: eine Episode

Im August 2001 trafen sich 15 BeraterInnen und TrainerInnen eine Woche lang im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee. Es war eine heiße Woche. Nur der See bot gelegentliche Abkühlung. Aber nicht immer.

Doch der Reihe nach.

Die TeilnehmerInnen an der 6-tägigen Veranstaltung hatten viele gute Absichten. Sie wollten ein BeraterInnen und TrainerInnennetzwerk „be-gründen“. Sie waren gut vorbereitet und zwischen neugierig und ratlos, was das denn werden könnte. Die 15 Menschen, die sich am Sonntagabend trafen, hatten sehr unterschiedliche Biografien, Hintergründe und Qualifikationsprofile: Universitätsangehörige, Psychologen, Betriebswirte, Pädagoginnen, freiberufliche Berater und Trainerinnen unterschiedlicher Ausrichtung, Erwachsenenbildnerinnen und Berater aus Industrieunternehmen und Non-Profit-Organisationen, Informatiker und Ingenieure, Politologinnen, Coaches und Trainerinnen, gruppenspezifisch Orientierte, konstruktivistisch und systemisch Ambitionierte und virtuell Tätige, Improvisationsschauspieler und ExpertInnen für E-learning, Einzelpersonen und Paare, Männer und Frauen zwischen 25 und fast 50 Jahren Lebenserfahrung.

Angesichts dieser Vielfalt fiel die Methodenentscheidung von Astrid und Brigitte, den Organisatorinnen, zugunsten eines Open Space im selbst entwickelten Kleingruppen-Design. Am Sonntag um 17.00 Uhr trafen sich also alle im offenen Raum, der zunächst einmal mit einer sonst bei dieser Methode unüblichen 1 ½-tägigen Orientierungsphase gefüllt war – schließlich sollte es ein beziehungsorientiertes Netzwerken werden. Montagnachmittag führten die Leiterinnen in die Methode ein und anschließend wurden von den künftigen „Hummeln“ und „Schmetterlingen“ Workshops angeboten. Erwartbarerweise kam ein vielfältiges Angebot zustande. Sigrid wollte etwas über Lernwiderstände machen, Magdalena einen Workshop zur Gender-Frage, Conny, Harti und Guido was über virtuelle

Lernplattformen, Astrid K. und Jörg etwas über Potenziale von Kampfsportarten für Lernprozesse, Frank wollte für eine Schreibwerkstatt gewinnen undsoweiterundsoweiter. Der offene Raum war thematisch gut gefüllt. Ach ja, und Stefan wollte eine Organisation überfallen und das vorbesprechen. Es folgte eine fulminante Woche, die neben der thematischen Arbeit viel Reflexion, Beziehungsklärung und Vereinbarungsanteile enthielt. Und entstehende Nähe und Verbundenheit.

Der offene Raum wirkte öffnend.

Und bis hierher hört sich das alles vielleicht interessant, aber möglicherweise eher dahergeplaudert und ein wenig nach Erlebnisaufsatz an.

Das Erlebnis kommt noch. Das Erlebnis war ein Überfall.

Der Open Space ist überfallen worden. Dieser Open Space, von dem sich Leserinnen und Leser vielleicht jetzt ein Bild gemacht haben. Vielleicht haben sie eine Vorstellung von den Teilnehmenden entwickelt, vielleicht bei der ganzen Hitze den Krawattenknoten geöffnet, vielleicht bei so viel Offenheit die Fenster geschlossen. Vielleicht auch überlegt, was diese Geschichte denn soll angesichts dieser Überschrift und erste Hypothesen gebildet. Vielleicht sind sie verärgert und haben den Text schon beiseite gelegt und die Konstruktion ihrer Bilder abgebrochen. Schade. Dann sind sie jetzt weg, nicht mehr da. Die anderen können sich ihrerseits derweil vorstellen, wie das aussieht, wenn ein Leser einfach weg ist und was das für einen Text bedeutet.

Mittwoch saßen Stefan, Uni-Assistent mit einiger konstruktivistischer Theorievergangenheit, Frank (das bin ich), konstruktivistisch und systemisch angehauchter Berater, Astrid K., Pädagogin und Uni-Mitarbeiterin, und Guido, Ingenieur und Spezialist für e-Learning und Impro-Schauspieler auf der Terrasse und diskutierten beim Workshop „Überfälle auf die Wirklichkeit“ (Geisslinger 1999). Ausgangspunkt: Stefan will seine Uni überfallen. Er will sie ernster nehmen, als sie sich selbst - und das zur Basis von überfallähnlichen Interventionen machen. Er denkt an die Veröffentlichung „geheimer“ Evaluationsergebnisse, an nahezu, aber auch nur „nahezu“ identische Websites. Wir spinnen herum, denken über Interventionen mit hochhoffiziellen, aber fingierten Evaluationsteams nach, überlegen ein Überfallsetting mit Gerüchten undsoweiter. Wir überlegen grundsätzliche Fragen: Wie können Organisationen überfallen werden? Muss ein Überfall aufgedeckt werden? Gibt es auch Überfälle von innen? Ist die überfallartige Infragestellung von Wirklichkeitskonstruktionen ein sinnvolles Mittel, um pädagogisch und organisational wirkungsvoll zu intervenieren? Wie kann eine Organisation ernster genommen werden als sie sich selbst ernst nimmt? „Darf“ mit Überfällen interveniert werden? Ist diese Form der „Gewalt“ pädagogisch legitim? Müssen

Reflexionsprozesse nach dem Überfall unterstützt werden oder werden sie der Selbststeuerung überlassen?

Nach drei Stunden ist es vorbei, ein Flipchart geschrieben, das anschließend im Plenum vorgestellt wird. Resonanzen zwischen Faszination, Irritation und: „Spinnen die“?

Tags darauf ist morgens der Schlüssel weg. Das Plenum ist geschlossen. Frank verdächtigt sich selbst, denn er war gestern Abend als letzter im Raum und weiß nicht, ob er den Schlüssel zurück in das vereinbarte Versteck gelegt hat. Er startet eine hektische Suchaktion in allen seinen Taschen und anderswo. Das Personal wird gefragt, aber die Damen haben keinen Universalschlüssel, sondern nur die Zimmerschlüssel. Die NetzwerkerInnen hängen vor dem Raum herum und witzeln. Vorschläge werden gemacht. Astrid ruft den Hausmeister an, der abwinkt. Auch er hat – aus nachvollziehbaren Gründen – keinen Schlüssel. Wir sollen unseren benutzen. Derart ausgesperrt übernimmt Guido, der heute die Anfangsmoderation macht, die Initiative, und die Hallo-Wach-Übung als Einstieg in den Tag findet draußen unter den Fenstern des geschlossenen Raumes statt. „Da ist ja Musik in unserem Raum ... und die Fenster sind auch offen ...“ „Da war doch schon ein/r drin ...“ „Wer war das?“ „Heute früh vor dem Frühstück war er noch offen ...“

Die Situation wird schnell undurchsichtig und leicht mysteriös. Nachdem die Ablenkungswirkung der Hallo-Wach-Übung sich verflüchtigt hat, wieder Herumstehen vor dem Raum, regressives Witze machen, halbherzige (und erfolglose) Suchaktivitäten, Konstruktion von Hypothesen. Schnell dann – wer war das eigentlich? – die These: „Das ist ein Überfall!“ Ein Überfall von innen. Und dann: „Wer war das?“ Es wird rasant spekuliert und dann: verdächtigt. Klar, dass den TeilnehmerInnen des gestrigen Überfall-Workshops besondere Zuschreibungen gelten. Beteuerungen, Gegenthesen, neue Verdächtigungen, Herumgenöle und immerhin: ein Ortswechsel auf die Terrasse. Sonniger erster Kaffee macht das Vakuum kurzzeitig erträglicher. Aber im Ernst: „... jetzt hört der Spaß aber auch, Stefan oder Guido, gebt jetzt endlich den Schlüssel raus, das Spiel ist aus ...“ Same procedure bei anderen mit nachhaltig gleichbleibendem Ergebnis. Der Schlüssel ist weg, der Raum ist zu. Das macht offen – offenbar, keiner war's ... – und verschlossen auch ...

Verlegenheitshalber wird weiterspekuliert, theoretisiert, eskaliert. Was auch sonst tun? Das Gemisch von Faszination und Ärger liegt in der dünnen Luft. Zu machen ist indes nichts.

Schlüssel weg. Was tun?

Den Anlass zur Lernchance machen und darüber nachdenken, was im Netzwerk passiert, wenn etwas weg ist, das zuvor da war, z.B. Vertrauen? Oder aber so tun, als sei nix weg, und an anderen Orten „programmgemäß“ weiterarbeiten. Nicht dran zu denken. Störungen haben

Vorrang – und diese hat sich ihren jetzt durch uns selbst erschlichen. Dazwischen befördert der Überfall – oder was auch immer für das Wegsein des Schlüssels zuständig sein mag – auch Originelles zu Tage: Vielleicht ist es doch ein Überfall von außen. Das Schreibseminar von nebenan braucht Stoff für einen Kriminalroman. Die beobachten uns, damit sie was zu schreiben haben ... Diese Variation gewinnt bei einigen konstruktivistischen KreativsportlerInnen schnell an Charme und an Kontur – eine Geschichte wird erfunden, weitergesponnen. Anderen Ortes Taten- und Ratlosigkeit, Ärger. So kann's jedenfalls nicht weitergehen. Einer soll nachschauen, ob der Schlüssel wieder da ist! Welchen Sinn hätte das? Und wenn das Schreibseminar doch ...? Also gut. Nach weiteren zirkulierenden Interaktionsbewegungen erscheint auf dem Balkon oberhalb der Sonnenterrasse Guido, der dankenswerterweise doch noch mal nachgeschaut hatte. In der Hand hält er: den Schlüssel! Die Geschichte beginnt.

Wer hat den Schlüssel verschwinden lassen?

Wer hat den Raum wieder geöffnet?

Wer hat das mit uns gemacht?

Was haben wir gemacht?

Welche Konstruktionen sind entstanden, entstehen jetzt?

Muss der Überfall aufgedeckt werden? Der Überfallende sich stellen?

Wie wird der Überfall geahndet?

Kann so – mit dem Status des verborgenen, nicht aufgedeckten Überfalls – weitergearbeitet werden?

Braucht Vertrauen Aufklärung? Oder erträgt es auch Leerstellen, Unwissenheit, Phantasieüberschuss?

Wie soll's mit uns Überfallenen weitergehen?

## **Schluss**



**Wie weiter?****Ergebnissicherung und Spekulationen zur Zukunft „lernender Systeme“**

„Das Gegenteil ist nicht abgetrennt, ganz im Gegenteil!“

(Varga von Kibéd/Sparrer 2003, S. 168)

**Struktur**

1. Hochstrukturierte Unstrukturiertheiten: neue Strukturierungsmächte
2. Organisierte Selbstorganisation: ein neues Niveau?
3. Zentralisierte Dezentralisierung: Lernen, eine neue globale Dimension?
4. Wiedereinführungen - oder: post<sup>post</sup>: Wiederentdeckung der Stabilität?
5. Fiktion und Simulation: Lernen mit neuen Unterscheidungen
6. Zum Abschluss Kontextmarkierungen und mehr: Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern - eine „Logistik der Übergänge“ im Zwischenraum von Ordnung und Chaos  
 Kontextmarkierungen: Brandgeruch bei laufendem Betrieb  
 Metamarkierung aus Kontexten des Kontextes „Betrieb“: Übergänge  
 Kontextmarkierungen: Routinen  
 Kontextmarkierung: Lernsupport  
 Zuletzt: Lernen im Zwischenraum
7. Im Zwischenraum der Kontextmarkierungen eine neue Position: „All dies ist wichtig - und nichts davon!“  
 „lernende Systeme“ – quergedacht  
 Lernende Systeme mit einer querdenkerischen „Logistik der Übergänge“: auf dem Weg zur „verrückten Organisation“
8. Mehr Irritation: Lernende Systeme – von Querdenkern verwirrt
9. Mit „kreativer Zirkularität“ zurück zum Anfang: Lernende Systeme im weiterentwickelten Ausgangsmodell

---

Am Schluss – aber wer weiß heute schon, ob er wirklich am Ende ist – darf *spekuliert* werden. Wie weiter also? Mit uns? Mit den „lernenden Systemen“? <sup>292</sup>

Ich möchte nicht der Gefahr erliegen, eine abschließende Antwort auf die *eingangs gestellte Frage* zu formulieren, *wie sich Unternehmen durch Lernen verändern*. Das wäre wohl – wie in anderen Fällen auch - der Tod der Idee (und es soll ja deren Anfang sein!). Nichtsdestoweniger möchte ich nach der Bearbeitung von möglichen Elementen, Ereignissen, Relationen und Grenzen in einem „lernenden System“ nun „Ergebnissicherung“ betreiben - jedoch nicht im Sinne einer abschließenden Zusammenfassung. Vielmehr möchte ich mit Rückgriff auf die Erträge der Untersuchung in den folgenden Spekulationen *Ansätze für verschiedene Deutungs- und Antwortperspektiven* skizzieren. Um Anschlussmöglichkeiten fürs Weiterdenken und Weiterentwickeln anzubieten, um den Forschungskontext und auch die Kontextmarkierungen für die Praxis lernender Systeme anzugeben, um zu weiteren Spekulationen anzuregen.

Es darf spekuliert werden, wie das endet.

An dieser Stelle und dazu noch heutzutage – im Jahre 2004! – zu „Spekulationen“ anzusetzen, ist insofern interessant, als dass es alltägliche Beobachtungen gibt, die sich als Indizien im Hinblick auf eine wieder einsetzende *neue Zukunftsorientierung* deuten lassen. Es sind zuallererst solche Ereignisse, die eine Glorifizierung und Ästhetisierung der Vergangenheit anzeigen. Dies sind sowohl die in proklamierten Krisenzeiten nicht unbedingt unüblichen Verklärungen der so viel besseren Vergangenheit als auch Indizien von deren Ästhetisierung, z.B. im aktuellen Retrolook, in der Attraktivität des klassischen Designs und der Klassiker, und nicht zuletzt auch in mehr oder weniger künstlerisch gelungenen, jedenfalls aber ambitionierten Verfilmungen von allerlei „Wundern“ – ob das Weltmeisterwunder 1954 von Bern, das der Rettung von Bergarbeitern 1963 in Lengede oder was uns auch immer da künftig noch Wundersames aufbereitet werden wird (Lotter 2003/2004). Auch die „Aufarbeitung“ der ostdeutschen Geschichte in allerlei „Ossishows“ oder im Film („Goodbye, Lenin!“) lässt darauf spekulieren, dass sich etwas im Verhältnis zu unserer Vergangenheit verändert. Wir re-konstruieren sie uns so, wie wir sie gerne gehabt hätten oder jedenfalls so, wie wir von ihr entlastend unterhalten werden können. Wir schmücken uns mit ihr

---

<sup>292</sup> Der Begriff der „Spekulation“ ist hier im Sinne seiner Ableitung vom lateinischen Grundwort *speculum* = „Spiegel“ sowie von *speculari* = „von ferne betrachten“ gewählt. An dieser Stelle zu „spekulieren“, meint damit, spiegelnd zu betrachten, was jenseits der Erfahrung mit „Lernenden Systemen“ auch sein und werden könnte. „Spekulation“ ist insofern – im philosophischen Sinne der spekulativen Methode – eine Hilfsmethode der Theorie- und Modellbildung, die sich der Dialektik des Gegenstandes der Spekulation nicht verstellt.

---

im Design und im Kitsch, eignen uns dadurch etwas von ihr an. Das tut gut – bis zum entlastenden Weinanfall angesichts filmisch geschickt inszenierter Rühr-Szenen. Die Vergangenheit rührt uns an, die Gegenwart ist hart, die Zukunft droht mit Ungewissheit.

Wenn dies nicht oberflächlich als sentimental eingefärbte Regressionserscheinungen abgetan, sondern mit Blick auf Dynamiken in Veränderungsprozessen gedeutet wird, dann spricht einiges dafür, dass hier zur Zeit ein *Ablösungsprozess* im Gange ist und dass unsere vielfältigen Bemühungen, die Vergangenheit „zu retten“, indem wir sie uns schönreden, tatsächlich davon zeugen, dass wir intensiv mit *Trauerarbeit* beschäftigt sind. Der emotionalen Dynamik psychischer Trauer- und Ablöseprozesse folgend (Kast 1982), die auch die Erklärung der Veränderungsdynamik in Changeprozessen in Betrieben inspiriert hat (Roth, S. 2000), ist insofern nach dem anfänglichen Schock, nach der momentanen Verleugnungsphase noch mit Aggression und dann mit Niedergeschlagenheit zu rechnen - wofür wir mit Blick auf Tarif- und andere Arten von Politik, wie auch auf Stammtischgespräche, ebenfalls bereits leichte Anzeichen identifizieren können. Erst danach ist mit Neuorientierungsmöglichkeiten im Sinne der Wertschätzung von Chancen und Optionen des Neuen, Zukünftigen zu rechnen. Es kann damit gerechnet werden – immerhin! Dann hat die Zukunft ihre Bedrohung verloren, die Vergangenheit kann verabschiedet werden – wir stecken sie dann meist ins Museum.

Wenn „Gegenwart“ sich in der Zeitdimension als Differenz rückwärts- und vorwärtsgerichteter zeitlicher Bezüge konstruieren lässt (Orthey 1999, CD-ROM, ‚Zeit‘ der Modernisierung.doc) und dieser Akt „gegenwärtiger“ zeitlicher Verortung ein *Oszillieren zwischen Vergangenheits- und Zukunftsorientierung* braucht, dann steht ein Ausschlag im Hinblick auf Vergangenheit dafür, dass hier Ablösungsarbeit erfolgt, um aneignungsfähig für eine wie auch immer geartete „andere“ Zukunft werden zu können. *Die Zukunft zeigt sich zuallererst am Widerstand*. An ihm – hier projiziert in die Glorifizierung der Vergangenheit – entsteht „Realität“, gegenwärtige und zukünftige. Diese Dynamik lässt sich analog des hier vorgeschlagenen Lernverständnisses rekonstruieren (2.1.). Insofern stecken wir, dieser Deutung folgend, mitten in individuellen, sozialen, organisationalen und gesellschaftlichen Lernprozessen. Und wer will: insofern bereits mitten im morgen!<sup>293</sup>

---

<sup>293</sup> Auch Wolfgang Welsch, der Postmoderne nahestehender Gesellschaftstheoretiker (vgl. Welsch 1987), antwortet auf die Frage „In welcher Gesellschaft leben wir denn eigentlich?“. „In einer Gesellschaft des Übergangs.“ (Welsch 1999, S. 243) Er verwendet den Begriff des Übergangs im Hinblick auf eine transkulturelle, nicht mehr homogene, sondern gemische Gesellschaft – und verbindet mit diesem Übergang, wie ich auch, „einige Hoffnungen“ (ebd.).

---

Was wir jetzt nur noch brauchen, um auch daraus *zu lernen*, was wir da gerade so machen oder was uns da so widerfährt, das ist eine „Logistik der Übergänge“ (Orthey 1999, CD-ROM Modernisierung.doc): „Sie berechnet nicht die Chancen des Überlebens, sondern sie experimentiert mit Möglichkeiten zu leben.“ (Wagner 1991, S. 340) Eine solche „Logistik der Übergänge“ (auch: 3.6.8.) stellt eine „Gegenposition“ zu einer „Logik der Rettung“ dar, sie „ersetzt das Denken in diesen Territorialitäten durch ein Denken über sie und den Umgang mit ihnen.“ (ebd., S. 342) Ich werde dies weiter unten (6.) anhand komplexitätstheoretisch und poststrukturalistisch inspirierter Reflexionen konkretisieren.

Das sind gute Voraussetzung, um auf dieser Basis und zugleich auch mit dieser Perspektive einmal zu spekulieren. Aber halt ...

Könnte es nicht sein, dass auch das „Lernen“ derzeit nur deshalb eine solch eindrucksvolle Verklärung erfährt, weil wir uns von ihm lösen wollen oder müssen? Ist die gegenwärtige Lerneuphorie vielleicht auch „Trauerarbeit“ von einem in die Jahre gekommenen Aufklärungskonzept, das wir „Lernen“ nennen? Stehen wir nicht an der Schwelle zu etwas Neuem, für das wir uns vom Lernen verabschieden müssen?

Immerhin sind diese Fragen Grund genug, sie in den folgenden Überlegungen mitlaufen zu lassen.

Insofern soll abschließend die in dieser Arbeit aufgespannte Veränderungs- und Lerndynamik zwischen Ordnung und Unordnung in den Betrieben mit einem auf die Zukunft gerichteten Beobachterblick in einigen *Spekulationen* thesenartig skizziert werden. Dabei schweift der Blick auch gelegentlich von den Betrieben ab, um wieder zu ihnen zurückkehren zu können. Ich möchte mit diesem abschließenden Teil die ausgeworfenen Fäden zusammenziehen – in einer Form, die der erzeugten Komplexität der vorhergehenden Reflexionen bezogen auf „lernende Systeme“ entspricht. Das lässt mehr als eine Zusammenfassung erwarten – und es ist auch mehr beabsichtigt. Es soll hier auch weiter gedacht werden als das in den, sich notwendigerweise in Grenzen haltenden, disziplinären Diskursen häufig der Fall ist.

### **1. Hochstrukturierte Unstrukturiertheiten: neue Strukturierungsmächte**

Die Welt wird *unstrukturierter und strukturierter zugleich*. Das heißt, dass vor dem Hintergrund einer Modernisierungsdynamik zwischen Moderne und Postmoderne (Orthey 1999, CD-ROM, Modernisierung.doc), zwischen Ordnung und Unordnung und zwischen Struktur und Prozess die entstandenen Unstrukturiertheiten wieder strukturiert werden – auf *einer anderen Ebene*.

Als Beispiel kann die individualisierte Zeitstrukturierung benannt werden. Sie ist nicht mehr an natürlichen Rhythmen orientiert wie in der Vormoderne, noch an der Vertaktung der Moderne (Geißler 2004a), sondern die Unstrukturiertheit des individuell, interaktiv und organisational fragmentierten und vergleichzeitigten Zeitablaufes nimmt im *Zeitplaner* neue – zudem heute meist digitalisierte - Struktur an. Das, was die Auflösung des Hell-Dunkel-Rhythmus oder die Flexibilisierung von Arbeits- und Ladenöffnungszeiten an Strukturierungsbedarf hinterlassen haben, wird heutzutage nur mehr individuell geordnet. Und diese Form der Strukturiertheit – das wissen alle vom sogenannten „Zeitmanagement“ geplagten – ist vergleichbar belastend, wie es auch verallgemeinerte Zwänge durch Strukturen sind. Die Entlastung gibt es nur als Illusion. Das Gegenteil ist der Fall.

Das, was an Ordnungs- und Strukturierungsbedarf anfällt, um beispielsweise Ordnung im Nacheinander herzustellen, wird in die Ordnungs- und Strukturierungsleistungen der Individuen hineinverlagert. Möglichkeiten entstrukturierter Lebensführung münden in neuen Strukturierungszwängen und -zumutungen. Die „Simultanten“ (Geißler 2004b) verkörpern die individuelle Strukturierung von Versofortigung und Vergleichzeitigung. Das ergibt höchst unterschiedliche, aber auch höchst komplexe Strukturen, die *neue Koordinierungsleistungen* nötig machen, die wir in die Hände der digitalisierten und digitalisierenden Maschinen legen. Im „Outlook“ entsteht eine perfekt arrangierte Zeitstruktur aus dem Wust der Unstrukturiertheit des Verschiedenen. Die Maschine organisiert uns Meister der Selbstorganisation perfekt (fremd!). Damit wir uns in der Selbstorganisation nicht verlieren, brauchen wir ein Fremdorganisationshilfsmittel. Dass dies zunehmend *Maschinen auf Basis digitaler Codierung* übernehmen, mag entlastend wirken, es mag der angestauten Komplexität der Unstrukturiertheit angemessen sein, es mag natürlich dem technisch Machbaren angemessen sein, mag uns Chancen und Freiräume vermitteln, aber wir geben damit auch einen Teil unserer Souveränität in die Hände eines abstrakten, unmenschlichen Strukturierungsmediums. Dieser Trend wird sich verschärfen. Die neuen *Herren der Strukturierung* des Lebens und Arbeitens sind die fast schon intelligenten digitalen Maschinen.

Diese Dynamik führt – plakativ verdichtet – in den „großen Zwang zur kleinen Freiheit“ (Geißler/Orthey 1998). Das merken wir alle tagtäglich, wenn wir unsere Bankgeschäfte flexibel am Terminal und seit einiger Zeit auch - wie schon den Briefwechsel in Form von E-mails - von zuhause aus abwickeln können. Allein die Form der Abwicklung ist hochgradig strukturiert über *Benutzeroberflächen*. Dies sind die neuen, die Unstrukturiertheiten dominierenden Strukturen, einschließlich dessen, was sich dahinter noch verbirgt, also *Programme oder Betriebssysteme*.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, gelangt man schnell zur *Grundstruktur* dieser visuell zugänglichen Strukturoberflächen. Hinter der, natürlich „benutzerfreundlich“ flexiblen *Benutzeroberfläche*, die die Welt im Netz! – auch dies eine Struktur – zugänglich macht, verbirgt sich der *binäre Code*, die einfachste Unterscheidung.

Die Welt wird als zunehmend unstrukturiert erlebt - zugänglich wird sie jedoch immer häufiger über die *hochstrukturierten Effekte binärer Codierung*. Die Welt wird damit zum *digitalen Unterscheidungsproblem* gemacht. Sie wird in ihrer Unstrukturiertheit und Dynamik dann zugänglich, wenn es gelingt, Teile von ihr digital zu verschlüsseln. Die Welt wird zum *Signalproblem*, sie erscheint als digitales *Bild von der Welt* auf dem Bildschirm. Dessen Struktur bestimmt ihre Wahrnehmung und Ästhetik. Die Unstrukturiertheit der „Bilderflut“ (Virilio 1993) ist tatsächlich hochstrukturiert. Wie das zu Rationalisierungszwecken zu nutzen ist, machen uns die Betriebe in ihren virtuellen Dimensionen vor. Vermutlich ist das einem Lernerfolg zuzurechnen.

Hinter der hier skizzierten Dynamik verbirgt sich auch eine *neue Strukturierungsmacht*. Sie vermittelt uns, dass wir über die Struktur der binär hinterlegten graphischen Benutzeroberfläche die unübersichtliche Welt überschauen können. Microsoft – so der Journalist Wolfgang Herles in seinem Buch „Die Machtspieler“ (Herles 1998) über Bill Gates – wird zu einer *Ersatzkasse*, bei der man sich gegen die Risiken und Ungewissheiten der Zukunft versichern kann. Dieses Zukunftsbild erscheint hochstrukturiert in Komfortversion auf dem *Bildschirm*. Der ist immer und überall – kein Ort und keine ist still genug, um ohne ihn auszukommen. Die Struktur der Benutzeroberfläche besetzt auch bislang unstrukturierte Zeiten und Räume. Sie wird zur *Rundumgegenwart*, die aller Zeiten allerorten für Struktur sorgt.

„Lernen“ könnten wir daraus einiges – zuallererst aber müsste wohl gelernt werden, was diese Dynamik be-,„deutet“, welche neuen Abhängigkeiten und neuen Autonomiemöglichkeiten diese umfasst. Angesichts der *Strukturierungsmacht der digitalen Welt* fällt das Reflexionsdefizit auf – es erscheint als Teil eben dieser Macht. Hier ein neues Lernfeld zu eröffnen und es nicht bei der Integration via e-Learning zu belassen, stünde jedem „lernenden System“ gut zu Gesicht – insbesondere wenn es sich um das Gesellschaftssystem handelt.

Ein weiteres Beispiel zeigt die Verschiebung der Strukturierungsleistungen auf eine andere Ebene: in posttayloristischen Arbeitsformen wird das „Faktische“ der Arbeit größtenteils der Strukturierung der MitarbeiterInnen und ihrer Interaktionsprozesse überlassen. Es bleibt von betrieblicher Seite weitgehend unstrukturiert – allein der Kontext im Sinne von Ressourcen wird gesteuert. *Strukturiert wird aber das Reflexive*. Dies geschieht beispielsweise darüber, dass

---

Reflexionsstrukturen eingeführt werden. Es wird z.B. ein Startworkshop für ein neues Projektteam zur Herstellung der Arbeitsfähigkeit, die Begleitung des Arbeitsprozesses durch Coaching oder die Auswertung der Erfahrungen der Arbeit im Sinne des betrieblichen Wissensmanagements organisiert. Hier wird nicht mehr Arbeit strukturiert, *sondern die Reflexion der Arbeit*. Die Strukturierungsleistung setzt auf der *Kontextebene* bzw. auf der *Metaebene* an, dort werden die Markierungen gesetzt, die organisationale Regelmäßigkeit erkennen lassen. Vieles andere kann selbstgesteuert *frei* strukturiert werden. Die Struktur kommt aus der Reflexion – das ist die (oft noch implizite) Zuschreibung, die indes auf ein sich entwickelndes „lernendes System“ schließen lässt, das solch reflexive Strukturierungsfähigkeiten in Strategien und Konzepten auf Makro- und Mesoebene verdichtet.

Was sich neben den digitalen und reflexiven Strukturierungsmechanismen identifizieren lässt, ist zudem die reflexiv gewordene *Strukturierungsmacht von Netzwerken*. Netzwerke werden durch soziale Systeme (z.B. von Professionellen, aber auch durch die Betriebe) als neue Strukturierungsmechanismen angesteuert. Netzwerkbildung wird insofern – auch in „lernenden Systemen“ – gefördert. Netzwerke – das macht sie so attraktiv – zeichnen sich durch schnell und situativ aktualisierende mögliche Beziehungen aus. Sie halten der zu gestaltenden Aktualität die vielfältigen *Optionen der Potentialitäten*, auf denen sie aufbauen, bereit. Dies wurde an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben (3.5.). Hier soll nur mehr abschließend der Strukturierungsaspekt betont werden. Von welchen Strukturierungserwartungen wir berechtigterweise ausgehen können, das zeigt auch Jahre nach dem 11. September 2001 das weltweite Terrornetzwerk, das sich außerordentlich erfolgreich den etablierten Macht- und Politikstrukturen entzieht – ihnen noch dazu zu spotten scheint.

Netzwerkstrukturen scheinen, insofern sie auf Vertrauens- und Beziehungsaspekten basieren, formal justierten Strukturen überlegen. Netzwerkstrukturen sind potentiell sehr stark, sie sind dabei verlässlich und zuverlässig – und sie bleiben weitgehend „unsichtbar“. Sie sind nicht zu halten, weil sie selbst *nicht gehalten werden müssen, sondern losgelassen werden können*. Sie behalten bezogen auf den Gegenstand, der zu strukturieren ist, hohe Leistungsreserven bereit, weil sie keine Energien in die Organisationsdimension umleiten. Netzwerke sind strukturüberlegen, weil sie strukturunterlegen sind. Die *Strukturierungsmacht kommt aus dem Verzicht auf organisationale Strukturmacht*. Netzwerke – sowohl innerbetriebliche wie auch überbetriebliche – ersetzen die Struktur, die Regelmäßigkeit und den Orientierungswert von Organisationen durch die

---

*Kommunikation von Differenzen* – und beziehen dadurch einen Leistungsvorsprung an Effektivität und Effizienz (vgl. Bauer 2003).

Eine weitere Attraktivität von Netzwerkstrukturen leitet sich aus der *Differenz von Netzwerken zu Gruppen* ab. Gruppen „leben“ von der Gruppenkohäsion und Gruppenbindung. Von diesen aus gruppendynamischen Prozessen aufwändig generierten Gruppenphänomenen werden Optimierung von Leistung und Arbeitsfähigkeit erwartet – eine Zuschreibung, die sich in den drei Jahrzehnte währenden Euphorien um Gruppen- und Teamarbeit (1.2.2.) widerspiegelt. Durch die Dynamisierung und insbesondere eine Verkürzung von organisationalen Veränderungs- und Strukturierungsprozessen werden solche Gruppenstrukturen, die ja eine gewisse zeitliche Kontinuität benötigen, flüchtiger und brüchiger. Team- und Projektarbeit kann die hohen Leistungserwartungen nicht mehr erfüllen, weil eine zentrale Voraussetzung – nämlich die in einem gewissen Rahmen beständige Anwesenheit und Verfügbarkeit der Mitglieder – nicht mehr realistisch ist. Virtualisierungsideen, schnelle Umorganisationen und die gleichzeitige Eingebundenheit in unterschiedliche Teams führen dazu, dass der auf einem gruppendynamischen Gruppen-Bild aufgebaute *Teamarbeitsgedanke kaum noch tragfähig* erscheint. Dies wirkt zurück bis an die *Wurzeln der Organisationsentwicklung* (Wimmer 2004, vgl. auch Gairing 1996), die in ihrem gewachsenen und aktuellen Selbstverständnis auf die, aus der Reflexion und Selbsterforschung von Gruppen generierten, Erkenntnisse für die Adaption und Umgestaltung der Organisation setzt.

Solche sozialen Rückkoppelungsprozesse sind für die Organisationsentwicklung, ihre Interventionen und Methoden zentral. Sie sind aber nicht mehr realistisch, wenn die Organisationsdynamik derartige Gruppenstrukturen nicht mehr unterstützt und nicht mehr vorhält. Das heißt, dass auch die Organisationsentwicklung angesichts dieses „Endes der Gruppe“ in postmodernen Organisationen den seit Kurt Levin gepflegten und immer wieder neu gewinnerten Boden unter den Füßen verliert.

Hochflexible Interaktions- und Beziehungsstrukturen, wie sie stattdessen in solchen Organisationen hervorgebracht werden, benötigen einerseits *neue Kompetenzen*, andererseits benötigen sie *strukturelle Erdungen*. Beides kann von organisational hinterlegten Netzwerkstrukturen erwartet werden. Denn einerseits erfordern Netzwerkstrukturen bestimmte *soziale und transversale Kompetenzen* (2.2.2.) zur *Beziehungsgestaltung jenseits von Gruppennormen und -regeln*. Andererseits halten Sie *Optionen für eine Vielzahl aktualisierbarer Beziehungen* vor, aus der die Kurzfristedynamik genährt werden kann – und dies in einer Art und Weise, die nicht beliebig ist,

sondern für diejenigen, die sie bedienen, die notwendige Sicherheit des „Netzes“ bereitstellt und bereithält.

Zudem löst das Netzwerkkonzept die Limitierungen des organisationalen wie auch des gruppendynamischen Rahmens auf. Die *doppelte Funktion* eines Rahmens ist ja dadurch bestimmt, dass er *Ein- und Ausschließung* bestimmt. Netzwerke ersetzen diese Limitierung durch das *Offenhalten der Möglichkeit*, mal dazugehören zu können und mal auch wieder nicht, geben aber andererseits dadurch, dass sie benannt sind, die Sicherheit und Orientierung von Organisationen und Gruppen – aber (weitgehend) ohne deren Begrenzungen.

Die Hintergrundstruktur der Netzwerke ist in Organisationen insofern wesentlich strukturell relevanter als das, was das jeweilige Organigramm temporär begrenzt darstellt. Und die Netzwerkstrukturen sind es auch, die den geforderten und manchmal auch überforderten Individuen die nötige Sicherheit verfügbar halten, um handlungsfähig zu bleiben. Diese können sich identifizieren und verorten, ohne eingeschränkt zu sein. Dadurch erfüllen Netzwerke die *Orientierung und Sicherheit gebenden Funktionen von Organisationen und Gruppen*, ohne die Belastung von deren funktional bedingten Einschränkungen für die Individuen.

„Lernende Systeme“ werden zukünftig die Strukturierungsmechanismen von Netzwerken – durch Konzepte auf der Mesoebene - vermehrt gezielt, und das heißt auch: für die Selbst-Irritation der Organisation, nutzen.

## 2. Organisierte Selbstorganisation: ein neues Niveau?

„Organisation“ kann als eine auf *Entscheidungen abstellende, besondere Form von Kommunikation* in sozialen Systemen verstanden werden oder, wie Dirk Baecker (2003, S. 153) es mit Bezug auf Niklas Luhmann formuliert, als „ein operatives Netzwerk der Kommunikation von Entscheidungen“.<sup>294</sup> Dieses Kommunikationsnetzwerk sorgt für die Aufrechterhaltung und das Weiterbestehen derjenigen Prämissen, „unter denen die Entscheidungen kommuniziert werden können“ (ebd.). Oder schlichter: in einer Organisation wird kommunikativ nach Problemen gesucht, die zu denjenigen Lösungen und Entscheidungen passen, die sie vorhält. Dies weist auf die

---

<sup>294</sup> Ich nutze in diesem Text dieses systemtheoretisch inspirierte Organisationsverständnis und weise der Vollständigkeit darauf hin, dass es eine sehr differenzierte Theorielandschaft zu diesem Thema gibt. Ich verweise hier nur auf die „Bilder der Organisation“ (Morgan 1997). Gareth Morgan geht von der These aus, dass unsere Deutungen und unser Verstehen von Organisationen und Organisationsvorgängen auf Metaphern beruht. Er untersucht folgende Metaphern im Hinblick auf ein differenziertes Verständnis von Organisationen: Maschine, Organismus, Gehirn, Kultur, politisches System, Fluss und Wandel, Machtinstrument. Dieser Zugang birgt den Charme, die Organisation in ihrer Vielfalt und Kreativität mit vielfältigen und kreativen Formen abbilden zu können – und dadurch auch zu neuen Ansätzen zur Bearbeitung organisationaler Probleme kommen zu können.

---

Selbstbezüglichkeit der Organisation hin, die sich mit Bezug auf sich selbst reproduziert. Der „Witz der Organisation“ besteht dabei in der *Doppelbewegung von Eingrenzung und Wiedereinbettung* – will sagen, dass die Organisation sich einerseits aus ihrer Umwelt ausgrenzt, um unterschieden werden zu können. Andererseits projiziert die Organisation dann ihre eigenen Charakteristika auf Absichten und Ziele, die sie in der Umwelt verfolgt (ebd., S. 141f). „Erfinden“ wird diese Form der Kommunikation von sozialen Systemen, um bestimmte Inputs (Ressourcen) mittels der entstehenden Organisation (Throughput) zu solchen Outputs (Dienstleistungen, Produkte) verarbeiten zu können, die von der relevanten Umwelt des Systems als brauchbar akzeptiert werden (Wimmer 2004, S. 33). Im klassischen Sinne ist eine solche Organisation eine Einheit, die durch Grenzen beschrieben wird, die nach innen durch eine normalerweise stabile Struktur bestimmt ist und nach außen einen bestimmten Zweck verfolgt (Weiskopf 2003).

Diese „Organisation“ erscheint – wie an mehreren Stellen im Text auf verschiedenen Ebenen deutlich gemacht - heutzutage verändert. Sie erscheint in den Kleidern der „Selbstorganisation“. Sie wird „damit von einer statischen Einheit zu einer dynamischen Vielheit. Sie wird zu einem heterogenen Werden, das momentane oder vorübergehende – mehr oder weniger lang andauernde – Stabilitäten erreichen kann.“ (ebd., S. 19) Das ist der beobachtbare Effekt neuerer Steuerungstheorien, die auf die *Unmöglichkeit gelingender Fremdsteuerung* in nicht-trivialen Systemen verweisen (vgl. Willke 1995). Deshalb wird heute allenthalben auf *Selbstorganisation* gesetzt (3.1.2.). Dies hat zunächst das Management und nun auch die Politik mitbekommen.

Wenn ein System tatsächlich nur die eigene Melodie hören kann, weil es sich *autopoietisch reproduziert*, dann braucht man es nicht ständig mit Hörzumutungen zu konfrontieren. Es wird sich eher dagegen verwehren und die eigene Melodie noch stärker heraushören wollen. Was getan werden kann, um die je eigene Melodie zu steuern, ist, das System mit Ressourcen so auszustatten, dass es die eigene Melodie so gut wie möglich hört. Dann – so die in Systemtheorie und Konstruktivismus wurzelnde Theorie der Selbstorganisation – wird das System *sich selbst* so steuern, dass es sich optimal weiterentwickelt und die eigene Überlebensfähigkeit verbessert. Dafür wird es unter Rückgriff auf das, was es selbst aus sich herausgehört hat, seine Melodie verändern.

ManagerInnen hoffen daher darauf, dass selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse besser funktionieren als fremdgesteuerte. Mit welchem Funktionsbezug dies dann jedoch tatsächlich geschieht, das bleibt wenig kalkulierbar und ist eben nur durch Kontextsteuerung zu beeinflussen. Das gewollte „drunter und drüber“ der Selbstorganisationsdynamik wird über bestimmte Rahmungen organisiert. So wird – insbesondere in den Betrieben - heute *Selbstorganisation organisiert* (1.4.2.). Es werden Projekte definiert und in die Autonomie entlassen, es werden

Themen gesetzt, Mittel, Raum, Zeit und Ausstattung bereitgestellt – das passende Team dazu wird sich dann schon finden und den Arbeitsprozess selbst organisieren. Organisiert werden dann vom Management der Fraktale nur noch die Schnittstellenkontakte dieser temporären und damit immer wieder flüchtigen (Selbst-) Organisationsformen. Alle weiteren Entscheidungen, die die Organisation betreffen, werden kaum mehr fremdbestimmt formalisiert, sondern den Kommunikationen des betroffenen Systems überstellt und überlassen. Das ist die *neue Form der Organisation*. Sie organisiert nur noch die Bedingungen dessen, was eigentlich zu organisieren ist. Diese „eigentlichen“ Organisationsentscheidungen werden selbstgesteuert dort getroffen, wo diese Entscheidungen anfallen. Organisiert wird trotzdem weiter – nur auf einer *anderen Ebene*. Wenn aber Selbstorganisation organisiert wird, bedeutet dies zusätzliche Belastungen für diejenigen, die beispielsweise Arbeit organisieren müssen. Die (Selbst-) Organisationsleistung wird in die Arbeit hineinkopiert, sie wird angereichert durch eine *Arbeit über die Arbeit*. Es müssen zeitliche, ablaufbezogene, logistische, pekuniäre und andere Elemente der Arbeit (selbst-) organisiert werden. Dadurch wird Arbeit zur „reflexiven Arbeit“, zur Deutungsarbeit über Arbeit, zur „Arbeit an der Arbeit“ (Baecker 2003, S. 73ff). Arbeiter sind heute *Deutungsarbeiter der eigenen Arbeit* - Arbeiter „zweiter Ordnung“ quasi (1.1.3.). Das ist mehr Freiheit als vorher, aber auch mehr Arbeit. Die ist der Preis der organisierten Selbstorganisation.

In einem „lernenden System“ würde – auf der *Makroebene*, wo es um Steuerungsstrategien bezogen auf das Gesamtsystem geht - gezielt insbesondere auch auf die *Leistungsverluste dieses Organisationsmodells* reflektiert. Denn ebenso wenig wie es ohne Zweifel Leistungszuwächse durch Selbstorganisation gibt, sind auch Leistungsverluste wahrscheinlich. Das liegt an der Energie, die die Selbstorganisation von personalen, sozialen und organisationalen Systemen für „sich selbst“ abzieht und es liegt auch an einigen Dilemmata (Kühl 1997 und 1998), in die Selbstorganisation notwendigerweise führt (2.3.3). Die fremdorganisierte – meist zentralistische - Einführung von – dezentraler – Selbstorganisation führt zuallererst in das allen Pädagogen sicherlich bekannt vorkommende „*Sei-selbstständig-Dilemma*“: Mit mehr Abhängigkeit zu mehr Autonomie! Dezentralisierung in Selbstorganisationsstrukturen fördert – so eine gängige Zuschreibung - die Innovationsfähigkeit. Hinderlich ist sie aber für die Durchsetzbarkeit von Innovationen. Dies führt ins „*Innovationsdilemma*“. Ins „*Fettpolsterdilemma*“ dagegen führt die widersprüchliche Dynamik, dass Reserven zur Innovation zugleich Formen der Selbstbehinderung darstellen können. Sie werden für einen möglichen hypothetischen (Not-) Fall vorgehalten. Solange der aber nicht eintritt, suchen diese Reserven nach Legitimation – und die Organisation beschäftigt sich damit, ohne dass die Reserven zweckorientiert (z.B. zur Innovation) aktiviert worden wären.

Und natürlich ist auch das Lernen, mit dem Selbstorganisationsprozesse oft verkoppelt sind, nicht ganz dilemma-frei: wäre eine Organisation erfolgreich in ihrem Lernen, dann würden dadurch auch Muster etabliert, die für spätere Lernprozesse hinderlich sein könnten: das „*Lerndilemma*“. Das „*Standardisierungsdilemma*“ besagt, dass Kompetenzverlagerung in dezentrale Einheiten zuallererst Standardisierung benötigen. Und das Management entscheidet, dass es entscheiden lässt – und produziert damit allzu oft das „*Entscheide-selbst-aber-nur-unter-Vorbehalt-Dilemma*“. Wenn dann die von oben herbeigerufene Selbstorganisation auf die bereits existierende Selbstorganisation trifft und diese bedroht, dann kommt dabei das „*Organisier-dich-selbst-aber-nicht-so-Dilemma*“ heraus.

Dieser, viele Doppelbindungen anzeigende Dilemmata-Aufriss macht deutlich, wo die systemischen Herausforderungen dieser nicht ganz neuen Selbstorganisationstrends liegen. Hier wäre alleine schon die Verfügbarkeit und Einblendung von Wissen ins derart intervenierte System hilfreich, um allzu hoffnungsvolle Leistungszuwachs-Hoffnungen zu relativieren. Dies würde auch zu einer Überprüfung auf Anschlussfähigkeit an die organisationalen Routinen beitragen – eine notwendige diagnostische Voraussetzung für derartige Systemeingriffe.

Die Prognose bezüglich dieser Spekulation ist es insofern, dass nach zwei Jahrzehnten des selbstorganisierten Herumwurstelns ein neues Niveau dadurch erreicht wird, dass nunmehr auch *Theoriewissen* präsent gehalten werden kann, dass organisationstheoretische Forschungen zu Widerständen und Dilemmata vorliegen, auf die zurückgegriffen werden kann, dass also die Euphorieverluste zugunsten einer *neuen Solidität der Selbstorganisation* ausgeglichen werden. Dazu gehört sicher auch die Überprüfung der Angemessenheit dieses Eingriffes. Und das kann auch bedeuten: zurück zu mehr Fremdorganisation. Das immerhin wäre Indiz eines „lernenden Systems“ das gelernt hätte, zwischen unterschiedlichen Optionen eine aktuell angemessene *wählen* zu können und die anderen Optionen präsent zu halten für künftig notwendige Aktualisierungen.

### **3. Zentralisierte Dezentralisierung: Lernen, eine neue globale Dimension?**

Allgegenwärtig hören wir seit Jahren von Globalisierung und Internationalisierung. Gleichzeitig beobachten wir Dezentralisierungstendenzen. Freisetzung kleiner überschaubarer Einheiten hinein in die Selbststeuerung im globalen Rahmen - das ist ein gängiges Modernisierungskonzept, siehe oben. Es setzt sich auch in zeitlicher und räumlicher Hinsicht fort. Selbstorganisation bedeutet notwendigerweise die *zeitliche und räumliche Verlagerung der Entscheidungen in Richtung des Entscheidungsbedarfes*. Und das heißt vor allem Dezentralisierung. Das Problem soll dort entschieden werden, wo es auftritt – in der Annahme, dort werde es am besten entschieden. Aber

auch diese Entscheidung braucht Referenz, und manchmal auch eine gemeinsame. Insofern lassen sich die Trends zu mehr Dezentralisierung bei gleichzeitig zentralisierenden Aktivitäten erklären. Ein gemeinsames Währungssystem ist eine solche. Ebenso wie recht grobmaschige rechtliche Rahmensetzungen im europäischen Kontext, die gelegentlich wegen ihrer Ungenauigkeit beklagt werden (und damit zentralistische Gegenbewegungen provozieren, die die eigens geschaffene Form der Organisation umgehend und gerne bedient). Aber diese Ungenauigkeit ist es, die Autonomie im Sinne dezentralisierter Ausgestaltung zulässt, bzw. eher: sie erfordert. So verstandene Zentralisierung hat die Funktion, Dezentralisierungsvoraussetzungen zu schaffen. Die zentralisierte Sicherheitskoordination durch die Vereinten Nationen will die Voraussetzung dafür schaffen, dass sich soziale Gemeinschaften dezentral organisieren können. Damit bedeutet Globalisierung eine zentralisierte Perspektive für Märkte und Wirtschaft, für Recht und Ordnung, für Gesellschaft und Kommunikationen, die zugleich dezentrale Dynamiken freisetzt und auch benötigt. Globalisierung wird damit durch die *Gleichzeitigkeit von neuen kreativen Gestaltungschancen und von den Zerstörungspotentialen* der entstehenden, nicht mehr nur *begrenzten*, sondern *entgrenzten* Dynamiken bezeichnet. Das eine gibt's nicht ohne das andere. Neue Ordnung – neue Unordnung. Diese Dynamik wird sich fortsetzen und das Ernten der gesäten Früchte, das einstweilen durch diverse Krisenszenarien unterbrochen werden musste, wird die einst erhofften Erträge sicher übersteigen – bei gleichzeitiger *Erhöhung der Risikoanfälligkeit* allerdings.

Insofern braucht diese entgrenzte Welt auch *neue Begrenzungen* und es wird die Funktion politischer Steuerungssysteme sein, diese so zu setzen, dass die Erweiterung des Systemhorizontes in eine globale Perspektive nicht riskante Kippeffekte durch Forcierung bestehender Ungleichheitsverteilungen produziert. Das Sprachspiel der Globalisierung wird dazu in einer sozialen und interkulturellen Dimension im Hinblick auf eine neue Austausch- und Kooperationskultur weiter zu formulieren sein. Das wird auch eine Herausforderung für das Veränderungsmodell „Lernen“, das hier als friedvoller Ersatz für kriegerische und terroristische Auseinandersetzungen als Form etabliert werden müsste, die Differenzen zulässt und sie produktiv halten kann.

Neben den politischen Steuerungssystemen, deren Systemzeiten bekanntlich eine gewisse Trägheit verursachen, wird es insbesondere die - nicht nur wirtschaftlich zu reflektierende - Funktion der global tätigen Unternehmen sein, solche *grenzübergreifenden Lernprozesse* anzustoßen, zu fördern und zu finanzieren. Wer global erntet, muss auch global Saat ausbringen. Insofern ist es die hier anschlussfähige Spekulation für Betriebe als „lernende Systeme“, dass sie sich - über die in dieser Arbeit formulierten Systemarten hinaus – auch mit den politischen und gesellschaftlichen Systemen

„lernend“ verschränkt werden (eine Verschränkung, die - allerdings noch ganz ohne das „Lernen“! - derzeit vom populärwissenschaftlichen amerikanischen Enthüllungsjournalismus und von preisverdächtigen Kinofilmen drastisch öffentlich gemacht wird). Obschon damit die Macht der Ökonomie weiter in unsere Gesellschaft einsickert, liegen hier Chancen für eine neue *gesellschaftspolitische und soziale Funktion der Betriebe in globaler Dimension*, die „Win-Win-Situationen“ wahrscheinlich werden lässt. Lernend.

Viele Unternehmen, die sich ausschließlich auf ihre wirtschaftliche Aktivität beschränken, werden ja auch nicht besonders alt – nach de Geus (1997, S. 19) durchschnittlich 12,5 Jahre, bei Großkonzernen liegt die Lebenserwartung bei 40 Jahren. Die überraschende Begründung eines CEOs eines multinationalen Großkonzerns betont, dass diese Unternehmen vergessen, dass „das eigentliche Wesen ihrer Organisation in der menschlichen Gemeinschaft liegt“ (ebd., 1997, S. 20). Denn für diese erbringen Organisationen letztlich ihre Leistungen. Wenn dies „Bewusstsein“ darüber, dass die Organisation sich nahezu ausschließlich mit sich selbst beschäftigt, verloren geht, geht ein (überlebens-) wichtiger Anteil des Umweltbezugs des Systems verloren. Zu lernen wäre insofern, diesen Umweltbezug, der auf die Funktion der Organisation *für die Gesellschaft* reflektiert, fest einzurichten.<sup>295</sup>

#### 4. Wiedereinführungen - oder: post<sup>post</sup>: Wiederentdeckung der Stabilität?

Reflexivität ist – darauf reflektieren wir spätestens seit Ulrich Beck (1986) - ein Kennzeichen unserer „Moderne“. Was auch geschieht, es geschieht unter der *Voraussetzung von Reflexion*. Das Faktische – das ist der Reflex – wird reflexiv angegangen und gedeutet. Dies führt zu *Pluralisierungstendenzen* und zum *Deutungsvielerlei*. Es ist ein Zeichen von Wachstum für ein System, wenn es *mehr als eine Deutungsmöglichkeit* hat - eine Erkenntnis, die uns auch die Neuro-Linguistische-Programmierung (NLP) im Hinblick auf die Veränderung personaler und kommunikationsorientierter Systeme zu vermitteln sucht. Denn ein System mit mehr Deutungsmöglichkeiten hat auch mehr Optionen für Handlungen, es kann *auswählen* und dies führt – so die Hoffnung - dazu, dass es reflektiert, wie es angemessener zum Problem entscheidet und *besser* handelt. Der Imperativ einer Zeit der Modernisierung lautet mit Heinz von Foerster

---

<sup>295</sup> Nach dieser Studie, die von Aries de Geus durchgeführt wurde, der lange selbst bei der Shell-Gruppe die weltweite Planung koordinierte, sind es die *folgenden Schlüsselfaktoren*, die das Überleben von Organisationen positiv beeinflussen: Langlebige Organisationen reagieren sensibel auf ihre Umwelt, sie zeichnen sich durch festen Zusammenhalt und ein starkes Identitätsgefühl aus, sie sind tolerant, unterstützen Differenzierung und begrenzen zentralisierte Kontrolle, erlauben Experimente und exzentrische Ideen, sie finanzieren sich vorsichtig, sind eher altmodisch im Umgang mit Geld und die Garantie des Shareholder Value steht nicht an aller erster Stelle der Unternehmensziele (de Geus 1997, S. 23ff).

(1985, S. 41): „Handle stets so, dass sich die Anzahl Deiner Möglichkeiten erhöht.“ Und zu ergänzen ist dieser Satz: „..., damit Du sie qua Reflexion wieder reduzieren kannst!“ Das Reflexionsniveau steigt damit immer weiter. Das ist immerhin ein Indiz für das, was lange Jahre als sogenannte „Postmoderne“ besungen wurde. (Orthey 1999, CD-ROM, Postmoderne.doc)

Die neue, die nach-postmoderne Zumutung, ist die *Wiedereinführung des Unterschiedenen in das bereits Unterschiedene*, also im hier gewählten Bild: die Wiedereinführung des post- in das post-. Die Unterscheidung wird auf sich selbst angewendet. Dadurch erkennt man etwas vorher nicht Erkanntes über die eigentliche Unterscheidung - auf höherem (Reflexions-) Niveau. Und für die Reflexion heißt dies noch mehr: *sie zirkuliert* zwischen unterschiedlichen Ebenen. Mal geht es um die Reflexion des Eigentlichen, des Faktischen, mal geht es um die Reflexion der Reflexion. Und manchmal geht es – wie hier – um die Reflexion dieser Dynamik, und dies angesichts der Erkenntnisse über die Beobachterabhängigkeit der Beobachtung unter Berücksichtigung der Einflüsse der eigenen Beobachterposition auf die Beobachtung und deren Reflexion.

Das bedeutet in einer zukunftsorientierten Perspektive zunächst die *Pluralisierung von Reflexions-, also sinnbestimmten Deutungsmöglichkeiten*. Es stehen mehr Perspektiven, mehr Optionen zur Verfügung. Die Welt ist ein beobachterabhängiges Deutungsvielerlei und darauf wird in der Welt reflektiert. Und diese Kontingenz wird wiederum reflexiv erschlossen – ein neues Rationalisierungsniveau.<sup>296</sup> Das potenziert die Komplexität. Post<sup>post</sup> bedeutet also, dass das Unterschiedene etwas mit dem bereits Unterschiedenen macht. Es wird auf sich selbst angewendet. Post<sup>post</sup> heißt die Einführung des post- als Potenz oder als dessen „Hochrechnung“ unter den Voraussetzungen des post-. Niklas Luhmann hat diese Deutung im Titel der letzten Version seiner universalen Gesellschaftstheorie festgeschrieben: „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ (Luhmann 1997a). Damit wird angezeigt, dass die Gesellschaft selbst zum Thema der Gesellschaft gemacht wird. In der Gesellschaft wird auf Gesellschaft (und deren Kontingenzen) reflektiert – davon geht die Gesellschaft aus. Und dadurch, dass dies beobachtet und beschrieben wird, wird das Unterschiedene in den beobachtbaren und beschriebenen Kontext wiedereingeführt. Das ist die

---

<sup>296</sup> In seinem eindrucksvollen Aufsatz „Reflexive Mechanismen“ hat uns Niklas Luhmann bereits 1970 einen Hinweis darauf gegeben, warum Reflexivität auch unter Rationalisierungsaspekten so attraktiv ist: „Reflexivität vermehrt Macht.“ Gemeint ist, dass die Macht eines Systems, das sich reflexiver Mechanismen bedient, daraufhin ausgerichtet ist, seine Potenz über die Kapazitätsschranken seiner Teile hinaus steigern zu können. (Luhmann 1970, S. 97/98) Selbst wenn viele Systemiker – indem sie auf die ausschließliche Selbststeuerungsfähigkeit nicht-trivialer Systeme verweisen – anmahnen mögen, dass die Ausübung von Macht aus systemischer Sicht unmöglich sei, kann doch der *Unterschied an* (hier: reflexiv generierten) *Optionen*, die Umwelt zu gestalten, als „Macht“ verstanden werden.

---

*Ebene der sprachlichen Welterzeugung.* Hier entstehen die *Sprachspiele*, die über anschlussfähige Kommunikationen zu *gesellschaftlichen Einredungen* werden. Damit zeichnet sich eine neue Ebene gesellschaftlicher Kommunikationen ab. Auf dieser Ebene wird auf Reflexion reflektiert. Dadurch wird die Welt zum *reflexiven Beobachtungsproblem*. Das macht sie (immer wieder neu) klarer (in ihren Unklarheiten), aber auch gleichzeitig wesentlich vielschichtiger und komplizierter. Und was geschieht mit uns? Im Status des post<sup>post</sup> gehören wir zur Umwelt der unterschiedlichen funktionalen Systeme der Gesellschaft. Dort, also jenseits der von Beobachtern konstruierten Grenzen verschiedener Systeme, erlangen wir die Freiheit, die wir immer schon wollten und die wir in den Zwängen einer individualisierten Gesellschaft nur um den Preis erhöhter Abhängigkeit bekamen. Aber wir gehören in dieser Freiheit - post<sup>post</sup>modern distanziert - eben auch *nicht mehr dazu*. Wir beobachten von außen. Das macht frei von inneren Zwängen, aber auch in anderer Weise abhängig. Wir müssen draußen bleiben. Es gibt keinen Weg zurück von diesem Reflexionsniveau.

Auch in der „neuen Betriebsamkeit“ (1.2.), die den Betrieb - als Unruhe - wieder in den Betrieb einführt, lässt sich diese Dynamik wiederentdecken. Im Betrieb wird auf den Betrieb reflektiert. Das hebt die betriebliche „Identität“ auf eine neue Ebene, von der einiges erwartet wird. Was aber auch geschieht – und dies meist unerwartet -, ist, dass der Betrieb auch viel mit dem Betrieb beschäftigt ist. Und er beschäftigt auch eine Vielzahl von Beschäftigten mit sich selbst: Personal- und Organisationsentwickler, ungezählte „Referate“ in Konzernzentralen und nicht zuletzt das Völkchen der externen Berater finden ihr Aus- und Einkommen nicht darin, dass sie am Produkt oder an der Dienstleistung orientiert sind, die der Betrieb produziert, sondern darin, dass sie den Betrieb gestalten – und das heißt meistens: umgestalten. Sie gehören als post<sup>post</sup>modern distanzierte Beobachter zur Umwelt des Betriebs.

Ob die Turbulenzen der Umgestaltungsaktivitäten dieser betriebsamen Beobachtungs- und Deutungsspezialisten immer im Sinne des Produktes oder der Dienstleistung als „Irritation“ produktiv gehalten werden können, das darf bezweifelt werden. Darum geht es ja auch gar nicht. Denn auch diese Interaktionen und organisationalen Funktionseinheiten werden zu Systemen, die sich mit Bezug auf sich selbst reproduzieren. Ihre Reproduktionsdynamik unterliegt damit anderen Zwecken wie das gesamte Betriebssystem. Sie ist geerdet in der Zweckhaftigkeit des Subsystems, nicht in der des Gesamtsystems. Auch die funktional (sinnhaft) ausdifferenzierten Subsysteme neigen zudem zur Selbsterhaltung und nicht zur Selbsteliminierung. Sie investieren viel Energie in die Selbstabsicherung und Selbstlegitimation. Und das gilt selbst dann, wenn der ursprünglich sinnhafte Zweck wegfällt – die derart bedrohten Subsysteme werden sich für die Beibehaltung bzw.

---

die Wiederherstellung des weggefallenen Zwecks stark machen. Insofern wird das Gesamtsystem mit der Zeit abhängig von den Subsystemen.

Konkret: die Prohibition ermöglicht die Entwicklung eines neuen „Berufes“, des Alkoholschmugglers, der wiederum zu Veränderungen im Polizeisystem führte. Als die Aufhebung des Alkoholverbotes ins Haus stand, war zu erwarten, dass sowohl die Alkoholschmuggler wie auch Teile des Polizeiapparates dagegen sein würden (Bateson 1992, S. 568). Ebenso verhält es sich mit betrieblichen Funktionseinheiten, natürlich auch mit denjenigen, die sich mit Lernen zur betrieblichen Veränderungssteuerung beschäftigen. Wenn sich aufgrund von Umwelteinflüssen (z.B. Krisen der Märkte) entstandene betriebliche Funktionseinheiten, die sich mit der Rationalisierung des Betriebes (z.B. durch Lernen oder Kostensenkung oder Personalabbau) erst einmal etabliert und akklimatisiert haben, besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass diese auch dann weiter ihren ursprünglichen Funktionszwecken folgen, wenn die Umwelteinflüsse, die sie einst erfordert hatten, gar nicht mehr existieren. Im Sinne einer Selbsterhaltungs- und Überlebensstrategie werden diese Funktionseinheiten aber dafür Sorge tragen, dass weiter so getan werden kann, als gäbe es diese Umwelteinflüsse noch. Sie werden viel Energie und Mittel darauf verwenden, handfeste und empirische Nachweise zu führen, dass es noch immer so ist, wie zur (Be-) Gründungszeit (oder besser noch: schlimmer) und daraus eher gesteigerte Aktivitäten der Rationalisierung, die sie selbst betreiben, ableiten, um ihren Erhalt zu rechtfertigen - was übrigens im weitesten Sinne auch eine Form des Lernens (zweiter Ordnung) darstellt.

Dadurch also, dass der Betrieb sich in sich selbst einführt und dies in funktional differenzierten Strukturen absichert, versorgt er sich auch mit einer Betriebsamkeit, die anderen Funktionslogiken folgt wie jene, die er sich erhofft hatte. Das ist sicher nur eine „Nebenwirkung“ einer systemisch gesehen sinnvollen Intervention, aber es ist auch eine Wirkung. Sicher, es werden Rationalisierungserfolge erhofft und verbucht – die Börse quittiert es dankbar -, aber werden eigentlich auch Arbeitsplätze und Kosten bei denjenigen reduziert, die funktionsgemäß Personal und Kosten abbauen? Wer schafft dann irgendwann den herbeigebeteten Aufschwung oder den „Turn around“, an dem alle betriebsam basteln? Wer entwickelt das Produkt, mit dem das machbar wäre?

Als ich kürzlich den ehemals größten Produktionsstandort eines Telekommunikationsunternehmens besuchte, klagte man dort über einen überraschenden Großauftrag, der angesichts des zeitlichen Rahmens nicht ohne die aufwändige und teure Anwerbung von Leiharbeitern erledigt werden konnte. Mit Betriebsamkeit auf diesem Niveau beschäftigen sich die Rationalisierer – und tun damit übrigens nichts anderes als das, was sie tun

sollen. Aber ist das nicht ein bisschen viel Aufwand, dessen Effekte auch „billiger“ zu haben gewesen wären?

Die Wiedereinführung des Betriebs in den Betrieb hat jedenfalls höchst widersprüchliche Effekte. Der Betrieb muss in Betrieb gehalten werden – darauf kommt es an. Das lenkt auch vom eigentlichen Betriebszweck ab. Die Beschäftigung mit sich selbst ersetzt die Beschäftigung mit dem Produkt. Insofern ist es schlüssig, dass in unserer heutigen Gesellschaft auch Arbeit nicht mehr von der Arbeit am Produkt, sondern von der *Arbeit an der Organisation* her gedacht wird (Baecker 2003, S. 73f). Eine Umorganisation jagt die nächste. Das hält immerhin in Bewegung. Aber es zieht auch Energie von der Aufgabenebene ab, denn diese wird *personenbezogen in Ablösungsarbeit, interaktiv in notwendigen Aushandlungsprozessen* und *organisational in Anpassungsprozeduren* absorbiert.

Interessante „System-Informationen“ liefert der „Visitenkartentest“: Fragen Sie doch mal nach der Bedeutung der Abkürzung der Funktionseinheit auf der Karte des Senior-Managers (viele betriebsame Unternehmen haben hier hohe Kunstfertigkeiten entwickelt). Ich erhalte nicht selten die Antwort, das sei eigentlich eine gute Frage, aber seit der letzten Umorganisation ... na, ja, ... Oder: die Karte sei sowieso nicht mehr aktuell, weil momentan laufe eine große Umorganisation ... Oder so ähnlich. Kürzlich erhielt ich verlegenheitshalber den Firmenausweis zur Identitätsinformation überreicht ...

Diese Form der Betriebsamkeit produziert Hindernisse für den laufenden Betrieb, wenn er vom Endprodukt her gedacht wird. *Formen der Selbstaktivierung zur Anpassungsoptimierung werden zu Formen der Selbstbehinderung.*<sup>297</sup>

Das hätte ein „lernendes System“ natürlich gemerkt. Es „wüsste“, dass es zur Erhaltung der eigenen Identität notwendig ist, *Stabilität in seinen grundsätzlichen Funktionen und Prozessen herstellen* zu können (vgl. Zirkler 2001, S. 107). Es wüsste auch darum, dass es dazu permanenten Wandel und Veränderungen in den elementaren Bestandteilen braucht. Und es wüsste, dass es eben dafür eine *gewisse Stabilität der Organisation braucht*. Das hätte es sich anschauen können an den

---

<sup>297</sup> Damit ist die interessante Frage angedeutet, ob Organisationen mit Redundanz oder mit Varietät auf Umweltveränderungen reagieren – und was diese Reaktion jeweils *auch noch* an Dynamik in die Organisation einführt bzw. mitführt. Varietät zu erhöhen, indem verschiedenartige Entscheidungen zugelassen werden, bedeutet auch, die Folgen der Komplexitätserhöhung durch Entscheidungsvielfalt und Uneindeutigkeit mitzuführen. Das kann – obschon es anpassungsoptimierend wirken soll – ebenso selbstbehindernd sein wie der Effekt der Redundanz, die Sicherheit, Übersicht und Stabilität vermittelt, aber auch schließend wirken und damit einen langsamen, schleichenden Niedergang einläuten kann. „In der Regel“, so Becker 2004, S. 13, „oszillieren Organisationen aber eher zwischen beiden Möglichkeiten. Denn beim „Auspendeln“ von Varietät und Redundanz gibt es keine „vernünftige Mitte“, die dieser gegenläufigen Beziehung ein vordefiniertes Maß geben könnte. Es gibt also kein Kriterium des richtigen Verhältnisses von Stabilität und Wandel, sondern nur die Paradoxie, dass man immer beides braucht und doch nicht beides zugleich haben kann.“

---

Menschen selbst, deren elementare Teile im Laufe ihres Lebens mehrfach komplett ausgetauscht werden, die aber – ob 3 Tage, 6 Jahre oder über 70 Jahre alt – ihre unverwechselbare individuelle Identität erhalten. Denn die *Organisation bleibt weitgehend stabil* – bezogen auf die Beziehung von Zellen, Organen, Gewebe sowie von Funktionen und Prozessen. Oder sie ändert sich via Lernprozessen adaptiv im Sinne veränderter Anforderungen. Wenn sie sich – durch Erkrankungen oder Unfall – massiv verändert, ist die Existenz des Gesamtsystems gefährdet. Dann hilft nur noch ein gutes Krankenhaus, das *die Organisation wieder herstellt*. Für Menschen bieten diese Einrichtungen heutzutage Vorsorgeuntersuchungen an. Betriebe könnten sich ebenfalls diesbezüglich einrichten. Als „lernende Systeme“ würden sie sich dann durch reflexive – ja schon wieder! – (Controlling-) Mechanismen und Routinen auszeichnen, die auf die Jagd nach den „anderen Seiten“ und den systemischen Umkippeffekten angelegt wären – natürlich nicht ohne die (wahrscheinliche) Gefahr, selbst Teil dieser Dynamik zu werden.

Ein „lernendes System“, das dessen gewahr würde, hätte sich womöglich auf seine Kernkompetenz besonnen, sich vom Betrieb-machenden Ballast befreit, sich seine *organisationale Stabilität* wieder verschrieben und daraus Kapital geschlagen! Es hätte sich möglicherweise entdynamisiert und sich erst mal wieder *ruhiggestellt* – um davon gut zu profitieren. Wie dies höchst erfolgreich möglich ist, zeigt beispielsweise im Formel 1-Automobilrennsport die Weltmeistermannschaft von Ferrari: Gezielt wurde ein Team um den Erfolgspiloten herum zusammengestellt, das daraufhin ebenso gezielt stabilisiert wurde und in den Kernpositionen über 6 Jahre hinweg unverändert erfolgreich arbeiten konnte. Nicht gestört durch einschneidende Organisationsveränderung, neue Beziehungsaufbauerfordernisse oder Personalfuktuation, sondern lediglich irritiert aus den, aus sich selbst und den eigenen Spitzenleistungen motivierten, Antrieben und Zweifeln daran, dass diese Erfolgsgeschichte auch so weitergehe. Die Reflexion kann auch in die Re-Stabilisierung führen. Sie muss nicht reflexartig und speichelflussmäßig in die permanente Veränderung nebst deren Leistungsverlusten führen. Neben ständigen „Phasen des Auftauens“ braucht es Phasen des Innehaltens, des Zur-Ruhe-Kommens und des Ausruhens.

Ein „lernendes System“ hätte auch die *Mechanismen der Selbstbehinderung* durch die Dominanz von Subsystemlogiken identifiziert und *in die eigene Reproduktionsoptimierung wieder eingeführt*. Erst dann wäre die Wiedereinführung des Unterschiedenen ins bereits Unterschiedene übrigens erfolgreich und „Lernen dritter Ordnung“ realisiert. Insofern sind wir post<sup>post</sup> noch nicht so richtig weit fortgeschritten mit der Nutzung unserer Reflexionsmöglichkeiten – weder in den Betrieben noch in der Gesellschaft. Viel Arbeit – viel zu lernen. *Zur Wiederentdeckung der Stabilität.*

Die Beraterszene schlottert ...

Muss sie das?

Kaum wohl in denjenigen Teilen der „Szene“, die Beratung „systemisch“ insofern verstehen, als dass systemische Organisationsberatung die Aufrechterhaltung bzw. die Wiederherstellung der Stabilität des Betriebs-Systems dadurch unterstützt, dass es mit genügend Instabilitäten konfrontiert wird, die es auszugleichen gilt (vgl. Zirkler 2001, S. 193). Aus anderer Perspektive: wenn die betriebliche Organisation Beratung dazu nutzt, sich über deren Beauftragung mit denjenigen Irritationen und Störungen zu versorgen (aber eben nicht mit mehr!), die es zur Aufrechterhaltung ihrer grundlegenden Operationsprozesse braucht, dann hat sie gelernt, was sie braucht, um die überlebensnotwendige Stabilität zu halten.<sup>298</sup>

Wird's also besser? Wird's also schlechter? Jedenfalls *scheint's* anders! Das - der Schein - ist der Fortschritt. Dieser Fortschritt wird modern. Oder in der postmodern betonten Variante: dieser Fortschritt wird modern (in Fäulnis übergehen, verfallen).

#### **Von der Moderne zur Postmoderne**

„München erlebte Ende der sechziger Jahre einen gigantischen Modernisierungsschub. Die olympischen Spiele standen bevor, und im Zug des U-Bahn-Baus wurde allenthalben unter der Erde aufgedigelt und darüber die Modernisierungsflagge gehisst: Auf Bautafeln der dreifachen üblichen Größe konnte man sich über die jeweiligen Bauvorhaben und Details informieren. Oben prangte jedes mal - in roten Lettern - eine Standardzeile, die Programm und Fazit verkündete: „MÜNCHEN WIRD MODERN.“ Eine selbstbewusste Fortschrittsparole, hundertfach über die Stadt verteilt. Eines Morgens jedoch las ein gedankenverlorener Passant in zerstreuter Wahrnehmung plötzlich einen anderen Text (und ist ihn seither nicht mehr losgeworden). Die Tafeln, die Farben, die Buchstaben - gewiss, alles war wie vorher. Aber der Text lautete anders. Da prangte nicht die Fortschrittsparole „München wird modern“, sondern da stand plötzlich die Fäulnisprophetie: „München wird modern“ (in Moder übergehen). Die Modernisierungsparole erwies sich als Palimpsest, jetzt war das Menetekel hervorgetreten: München wird - dereinst in absehbarer Zeit, bald, es hat schon begonnen - modern: wird sich in Fäulnis, Verwesung, Moder auflösen.“ (Welsch 1987, S. 178/179)

Die skizzierten Wiedereinführungen führen die Rationalität (nebst ihrer Sprache!) in neue Bereiche. Es sind auch *Überschneidungsbereiche zur Irrationalität und zur Ästhetik*. Das beste Bild der Welt

<sup>298</sup> Andere Berater, insbesondere solche, die kommen, diagnostizieren und dann die Organisation verändern und vor dem Infarkt verschwinden, müssten berechtigterweise weiter schlottern. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dieser Teil der Szene sich vehement gegen den Existenzverlust wehren wird.

---

ist damit immer noch ein ästhetisch gewonnenes. Der Schein trügt nicht länger. Wir können uns auf ihn verlassen. Denn der Schein - so Norbert Bolz (1991) – „bestimmt das Sein“. Immer mehr - so scheint's.

### 5. Fiktion und Simulation: Lernen mit neuen Unterscheidungen

Dieser „scheinbare“ Anschluss führt uns zu einem weiteren Spekulationsthema. Es führt uns in die unwirklichen Wirklichkeiten von Fiktionen und Simulationen, von denen wir uns in die Welten zukünftiger möglicher Wirklichkeiten entführen lassen können, damit wir aus dem dadurch möglichen Oszillieren zwischen Aktualität und Virtualität *neue Anschlüsse für Gegenwartsstrukturen* generieren können. Die Spekulation besagt, dass wir zunehmend diese *Potentiale als Lernchancen* nutzen werden, um die *Grenzen unseres Denkens* weiter zu verschieben. Dies wird unterstützt durch neue technische Möglichkeiten, aber auch von der „Freigabe der Unterscheidungen“ (Orthey 1999, Suchen und Finden.doc). Dadurch, dass wir über neue Unterscheidungsmöglichkeiten – insbesondere im Verhältnis von Realität und Fiktion/Simulation - verfügen, machen wir uns neue Unterscheidungen zugänglich. Das ist für personale, soziale und organisationale Systeme - und in ihrer Verschränktheit damit auch: für „lernende Systeme“ - attraktiv, weil es relevant ist für die *Veränderung von Identität*, die *Optimierung von Anpassungsmöglichkeiten* und die *Generierung neuer Wachstumspotentiale*. Sie werden davon künftig mehr Gebrauch machen – auch, weil sie lernen wollen, was sie lernen (hätten) können.

Dazu stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Fiktion und Simulation.

„Fiktionen“ bieten Optionen, alternative Möglichkeiten zu entwerfen – diese können sich beziehen auf Normen, Werte, Konventionen, organisationale Routinen und Mechanismen, Perspektiven und Zielvorstellungen oder auch auf Visionen. Fiktionen besitzen die „kritische und kreative Potenz“, deutlich zu machen, *wie es auch sein könnte*. Damit werden sie auch zu einer Form der Kontingenzbewältigung. Fiktionen als „potentielle, von dem herrschenden Wirklichkeitsmodell abweichende Sinnbezugssysteme“ (Giehle 1994, S. 259) können insofern auch zum gestalterischen Element, zur Inszenierung von Realität werden, um deutlich zu machen, dass es ist, wie es ist, aber auch *anders* sein könnte. Damit erschließen sie Möglichkeiten, neue Unterscheidungen zu finden - zu lernen.

---

Charmant ist die Fiktion dabei insbesondere, weil sie die Folgen der „Realität“ aufzeigen kann ohne dass diese dann auch notwendigerweise eintreten. Das ist eine wichtige Schutzfunktion, die auch für die Simulation weitgehend so gilt und die es leichter macht, sich zum Experiment, zum Ausprobieren, zum „Spinnen“ verleiten zu lassen. Attraktiv ist die Fiktion dabei insbesondere für diejenigen Bereiche des Lernens, die durch personale Widerstände oder organisationale Abwehr- und Selbstbehinderungsroutinen verstellt sind, insbesondere auf den Ebene des Lernens dritter Ordnung (2.3.5.). Durch den (Um-) Weg über die Fiktion können solche Lernhemmnisse temporär ausgeschaltet werden. Konkret wurde an anderer Stelle in dieser Arbeit dafür die *Theaterform der TOI* (Themenorientierte Improvisation) angeboten (3.3.). In dieser Form wird zudem noch eine Struktur angeboten, die verfremdet inszenierte und im geschützten Bühnenszenario hervorexperimentierte Fiktionen mittels der Drehbucharbeit anschlussfähig zu machen für die Weiterentwicklung von Realitätskonstruktionen im intervenierten System.

Wer aber rettet uns die Realität, das Original? Wolfgang Welsch (1987, S. 204) hilft uns bei dieser Frage weiter: „Die Simulation ist die Rettung des Originals.“

Fiktionen und Simulationen können als notwendige Folgen fehlenden Realbezuges von Systemen zu ihrer Umwelt verstanden werden - und sind damit in Abgrenzungsdefiziten der eigenen Identität und Funktionalität begründet. Fiktionen und Simulationen sind insofern *Kompensationsreaktionen des Systems*. Sie ersetzen damit verlorengegangenen Umweltbezug. Ihre Leistungen bestehen darin, dass Umwelten mit einer empirisch abgesicherten Possibilität verfügbar werden, die Abgrenzung von Systemidentität und -funktionalität zulassen. Dies gilt insbesondere für die „Simulation“. „Simulation ist eines jener wissenschaftlichen Zauberwörter, mit denen man heute versucht, der technischen Realität der neuen Medien, Computer und Waffensysteme gerecht zu werden. Von der Fiktion unterscheidet sich die Simulation dadurch, dass sie zwar auch die Realität unterläuft und hintergeht, dabei aber doch eine Wirklichkeit schafft.“ (Bolz 1991, S. 117) Unter Simulation kann somit der Versuch verstanden werden, Strukturen, Prozesse und Funktionen bestimmter Elemente und Ereignisse mittels anderer (steuerbarer) Elemente und Ereignisse so abzubilden, dass sich *Beobachtungen eines analogen Prozessierens* ergeben, die Rückschlüsse auf die eigentlichen Elemente und Ereignisse und ihr Weiterprozessieren zulassen.

Simulation wurde bezogen auf Lernprozesse als „didaktisches Konzept“ nicht nur in den Simulatoren zur Fahr- oder Flugausbildung, nicht nur in der computerunterstützten Ausbildung (CBT, CUU, CUA) bedeutungsvoll, sondern auch durch ihre zunehmende Nutzung als Realität abbildendes Prinzip im Planspiel (3.2.), in Rollenspielen (3.3.), der Fallmethode (3.4.4.) usw. Auch

---

die Beratung oder die derzeit boomende Aufstellungsarbeit können als simulationsbasierte Rekonstruktions- und Reproduktionsmodelle von Realitäten gedeutet werden. Diese Lernformen stellen eine geschützte „Realität“ bereit, die bearbeitet werden kann, an der gelernt werden kann, von der aber alle wissen, dass sie unwirklich ist. Aber diese Unwirklichkeit ist wirklich! Der Realitätsbezug verändert sich grundsätzlich. Dadurch, dass „realistisch“ gelernt werden kann, wird die „Realität“ zum Spiel - auch die außerhalb der geschützten Räume von Lernveranstaltungen. Denn die Referenz für „reales“ Handeln ist die *Erfahrung der Simulation*.

Dadurch, dass solche Formen, die die Kräfte von Fiktion und Simulation fürs Lernen nutzen, vermehrt für das „Lernen bei laufendem Betrieb“ genutzt werden, wird sich auch das Verhältnis zur „Realität“ verändern. Kurzum: sie wird „verspielter“ werden. Ob das unter der Rubrik „Risiken und Nebenwirkungen“ abgelegt werden soll oder als neue „Chance“ zu einem etwas unverkrampfteren Umgang mit dem, was wir als „Realität“ oft auch fürchten, beiträgt, das lässt diese Spekulation bewusst offen.

Ein weiterer Aspekt verbindet Fiktion und Simulation. Die „Bilderflut“, die Eskalation der Bilder. Seit die Bilder Anfang des Jahrhunderts laufen lernten, dominiert das „Abbild“ die Wahrnehmung von Wirklichkeit immer mehr: Luftaufklärung im ersten Weltkrieg (Virilio 1986), Lichtspieltheater, heute Kino-Center, Fernseh- und Videoboom, das sogenannte Reality (!)-TV (besonders „real“ bei Kriegen), Bilder der Werbung, Computerspiele, überhaupt allerorten Computerbilder (natürlich animiert), Bilder im Beratungs- und Lernprozess (natürlich kreativ), Synthetisierung der Arbeitsprozesse über Bilder (Computerarbeitsplätze), Bilder vom virtuellen Unternehmen im per Mausclick veränderbaren Organigramm, Bilder von Krieg als Krieg der Bilder, Videobilder am Familienweihnachtsfest über das Familienweihnachtsfest (natürlich am gleichen Tag) und auch künstlerische Bilder in den Museen, die wieder viel Zuspruch finden. Nicht nur aktuell, auch virtuell: klick Dich einfach schnell in den Louvre. Der Zugang zu den Bildern und zu virtuellen Realitäten in den neuen großen Netzen ist bereits global organisiert im Internet. Alle haben Zugriff! Das bedient unsere Bildbedürftigkeit. Der Mensch stellt sich die Welt in Form von Bildern vor. Mit anderen Menschen besetzt er aber auch Bilder. Als kollektiver Leib ist der einzelne Teil in einer Illusion und wechselt so vom Betrachter zum Bildinhalt. Der Mensch verschmilzt mit seinen Bildern. Er betrachtet sie nicht nur, sondern er lebt in ihnen. Er tritt in sie ein. Im Internet wird der User, der ‚Surfer‘, als Betrachter zum Teil des Bildes. Der Handlungsraum wird zum „Bildraum“ (Bolz 1991, S. 100).

Lernprozesse, die die Potenzen von Fiktion und Simulation nutzen, sind vor diesem Hintergrund *Versorgungsleistungen des Menschen im Hinblick auf seine Bildbedürftigkeit* und gleichzeitig *Deutungsleistungen von Bildern*. Bildungsprozesse stellen *Bildräume* dar, die der Mensch betrachtet, in die er aber auch eingetreten ist, die ihn mit Bildern und Deutungen von Bildern versorgen, zu denen er aber gleichzeitig selbst dazugehört. Lernprozesse ermöglichen dem Menschen das *Eintreten in die Bilder* selbst – besonders eindrücklich zeigt sich das in den Formen der Organisationsaufstellungsarbeit. Der Mensch wird durch Lernen selbst zum Teil der Bilder, die er sieht, bzw. die er gerne sehen möchte. Die Versorgung mit solchen Bildern durch Lernen ermöglicht *nahe und nachhaltige Orientierung* - z.B. im Bild einer vertrauensbasierten Unternehmenskultur in der Simulation eines Planspiels für Nachwuchsführungskräfte oder in der Deutung eines Bildes einer schwierigen Situation in der Beratung. In solchen bildhaft gestalteten Lernprozessen tritt der Mensch in Bilder ein, die ihm eine *Vorstellung*, eine *Verortung seines Bildes von sich selbst in seinem Bild seiner Umwelt ermöglichen*. Diese Bilder, in die Lernprozesse den Menschen ein Eintreten ermöglichen, sind jedoch schnell wieder flüchtig - es sind schwindende Bilder, die schon bald wieder ersetzt werden müssen. Lernprozesse sind insofern an der Bilderflut mitbeteiligt - und zwar nicht nur über ihre multimediale Dimension des Lernens. Dies bedeutet nicht nur, *anhand* von Bildern zu lernen, sondern auch die Möglichkeit, sich *Bilder vor Augen zu führen*, also entstehen zu lassen, sich also mit Bildern zu versorgen - und in der Vollendung, in diese Bilder selbst (deutend!) einzutreten, *sich als Bestandteil eines Bildes vor Augen zu haben*.

Es entstehen immer *neue* Bilder, vor allem durch die digitalisierte Simulation. Lernprozesse bei laufendem Betrieb bearbeiten diese, bereiten ihr Zustandekommen bzw. ihren Abruf vor, erzeugen selbst Bilder und stellen selbst Bildräume dar. Die Bilderflut überrollt uns, Bearbeitung ist nur in ihrer Simulation möglich. Wir üben uns spielerisch ein in eine Wirklichkeit des Scheins. Von der „Hand“-lung zur „Bild“-ung. Das ist das Bild.

Vor diesem Hintergrund wird Lernen in „lernenden Systemen“ weiter stark angesteuert werden. Denn wenn es mit Elementen von Fiktion und Simulation gestaltet wird, stellt Lernen einerseits eine selektiv wirkende *Bearbeitungsform der Bilderflut* dar, andererseits wirkt es als Medium, das es ermöglicht, *neue „angemessene“ Bilder zu unterscheiden und zu generieren*.

Aber das ist schon mehr als eine Spekulation – eher wohl schon eine Prognose.

## 6. Zum Abschluss Kontextmarkierungen und mehr: Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern - eine „Logistik der Übergänge“ im Zwischenraum von Ordnung und Chaos

Derart am Ende dieser Erörterungen zur Idee „lernender Systeme“ angekommen, ist es angebracht, die Brücke zurück zur eingangs formulierten Frage und zur Ausgangsthese zu schlagen. Dort hatte ich es zum *Ziel* dieser Abhandlung erklärt, die Idee „lernender Systeme“ mit Blick auf personale, kommunikationsbezogene und organisationale Lernprozesse und deren Zusammenhänge weiterzuentwickeln. Sie sollte *anhand unterschiedlicher Aspekte und Themen*, die für diese Idee relevant erscheinen, reflektiert werden. Die dabei mitlaufende *Fragestellung* war auf die *Funktionen und Leistungen des Lernens für betriebliche Veränderungsprozesse* justiert. Nachgegangen wurde in dieser Untersuchung der Frage, *wie sich Unternehmen durch Lernen verändern*. Und dies auf der Grundlage der *These*, dass angesichts der aktuellen Veränderungsdynamiken der Betriebe und ihrer relevanten Umwelten *Lernen als Kommunikationsmedium* eine geeignete Form ist, um die Überlebens- und Anpassungsfähigkeit des „Betriebs-Systems“ zu optimieren.

Über die bis hierher – insbesondere im 2. und 3. Teil der Arbeit - entwickelten Zugänge für Deutungs- und Antwortperspektiven hinaus bzw. zu ihrer Verstärkung und Verdichtung möchte ich zur aufgeworfenen Fragestellung zusammenfassend einige mir besonders zentrale Aspekte als „Kontextmarkierungen“ hervorheben.

### **Kontextmarkierungen: Brandgeruch bei laufendem Betrieb**

Ich nehme bezüglich des zentralen Begriffes für die Klassifizierung der Markierungen der folgenden Aspekte Bezug und Anleihe bei Gregory Bateson (1992, S. 374): „Kontext (ist) ein gemeinsamer Terminus für alle diejenigen Ereignisse, die dem Organismus mitteilen, unter welcher Menge von Alternativen er seine Wahl treffen muss.“

Nach Bateson (1992, S. 373) bricht jede Annahme des Lernens ohne die Annahme eines wiederholbaren und wiedererkennbaren Kontextes zusammen. Das heißt weitergedacht bezogen auf die hier entwickelte Idee, dass ein lernendes System die Routine konserviert hätte, für *wiederholbare Lernkontexte* Sorge zu tragen, also *Kontextmarkierungen fürs Lernen* angeben zu können. Anhand solcher „Kontextmarkierungen“ ist es möglich, Lernkontexte von anderen Kontexten zu unterscheiden. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass der Kontext für die *Klassifizierung eines Reizes für das beobachtende System von Bedeutung* ist. Wenn wir auf der Straße beobachten, dass einer alten Dame die Handtasche entwendet wird, dann bestimmt dieser (anhand unterschiedlicher Markierungen bezeichnete) Kontext die Wirkung des Reizes dergestalt,

als dass wir versuchen, dies zu verhindern, ihr zu helfen oder die Polizei zu rufen. Wenn wir die gleiche Szene – den gleichen Kontext - im Kino beobachten, dann wird der Reiz völlig anders klassifiziert. Der Kontext des Kontextes für diese Szene ist markiert durch eine Kasse, Eintrittskarten, Verdunkeln des Raumes, Sitzordnung, Projektion auf eine Leinwand usw. Diese Markierungen sorgen dann dafür, dass wir nicht auf die Idee kommen, die Polizei zu rufen – wir sehen die Szene ja im Kontext eines „Filmes“, das leiten wir vom Kontext des Kontextes „Kino“ ab. Das Kino ist also eine Metamarkierung für das, was wir beobachten, wie wir es beobachten und wie wir handeln (vgl. Bateson 1992, S. 375).

Übertragen auf die Idee „lernender Systeme“ bedeutete dies, dass es (auf der Makroebene und Mesoebene) Markierungen etabliert haben müsste, die es wahrscheinlich machen, dass ein von den inkludierten beobachtenden Systemen wahrgenommener Reiz die Reaktion „Lernen“ wahrscheinlich macht. Wie an anderer Stelle verdeutlicht wurde (3.7.), wird Lernen als Oszillieren durch einen „Irritationsimpuls“ ausgelöst. Das führt zu einem *doppelten Anspruch an die Kontextmarkierungen* für Lernen. Einerseits müssen sie so sicher als Markierungen für Lernen identifiziert werden, dass sie wiedererkannt und klassifiziert werden können. Andererseits müssen sie Irritationswert haben. Wenn also mittlerweile in der Siemens AG das seit mehreren Jahren etablierte jährliche *Führungsgespräch* als bottom-up-feedback einen Kontext markiert, in dessen Rahmen die Reize als Auslöser für Lernprozesse durch Feedback wirken, dann ist dies ein Beispiel für diesen auf den ersten Blick widersprüchlichen doppelten Anspruch. Die Markierung klassifiziert die Wirkung der Reize zum „Lernen“ – das ist ihre *Sicherheit gebende Funktion*. Andererseits macht diese Sicherheitsfunktion es auch möglich, dass in diesem „Rahmen“ *mit ambivalenten Wirkungen* zu rechnen ist.

Der *sichere Rahmen des Kontextes* „Führungsgespräch“ ist durch einen festgelegten Prozess gegeben: Vorab „Quick Check“ zur Orientierung, Vorgespräch Führungskraft-Moderator, zeitliche und methodische Struktur des Gesprächs, getrennte Vorbereitung der Führungskraft und der Mitarbeiter anhand der gleichen Fragen, Austausch, Feedback, Vereinbarung, Prozessreflexion, Überprüfung der Vereinbarung innerhalb eines halben Jahres usw. Dieser festgelegte Prozessrahmen ermöglicht es aber indes erst, damit zu rechnen, dass es hier – in diesem Falle für die Führungskraft – zu *Zumutungen und schwer zu nehmenden Fremdsichten* kommen könnte. Die *„Sicherheitswirkung“ des Kontextes ist Voraussetzung für die mögliche Akzeptanz der Irritation*. Dies ist eine besondere Anforderung an Kontextmarkierungen für das „Lernen“: Sie müssen *stabilisierend wirken* und zugleich vermitteln, dass es zu *Verunsicherungen* kommt.

---

Logisch weitergedacht, braucht gerade diese Widersprüchlichkeit von Kontextmarkierungen für das Lernen einen *gut abgesicherten Kontext des Kontextes*. Dieser sorgt dafür, dass die inkludierten Systeme *sich sicher sein können*, dass es wirklich um Lernen geht – ebenso wie wir uns ja relativ sicher sein können, dass, nachdem wir eine Eintrittskarte gekauft haben, eine Popcorntüte aufgerissen haben, das Licht aus ging, die Werbung vorbeigeblinmt war usw., jetzt gleich der Film *im Kino* startet.

Wie schwierig diese Wiedererkennung und eindeutige Klassifizierung indes ganz praktisch sein kann, zeigt ein Beispiel, das analog zu denjenigen Irritationsinterventionen konstruiert ist, wie sie die Betriebe organisational immer häufiger bemühen, um ihre Anpassungsfähigkeit zu optimieren: Wenn wir im Kino sitzen und einen Film anschauen, in dem Menschen im Kino sitzen, die einen Film schauen, in dem ein Feuer im Kino ausbricht, dann ist der Kontext für uns sicher. Wenn dann allerdings leichter Brandgeruch aufsteigt, ist dies eine Markierung, die die Klassifizierung der Beobachtung irritiert. Wir wissen nicht mehr, ob wir mit „Weiterschauen“ oder mit „Flucht“ reagieren sollen. Ähnlich verhält es sich mit solchen Irritationen im Sinne der an anderer Stelle dargestellten „harten Schnitte“ (3.7.2.) in den betrieblichen Systemen. Durch sie wird der Kontext des Kontextes verunsichert. Es ist plötzlich nicht mehr klar, ob und in welcher Form es den Betrieb noch geben wird und dies schlägt durch auf die „untergeordneten Kontextmarkierungen“ für das Lernen. Diese sind ebenfalls in ihren die Beobachtung klassifizierenden Wirkungen in Frage gestellt.

Natürlich wäre es ein „Meilenstein“ in der Weiterentwicklung des Lernens (zweiter und dritter Ordnung), anhand der Kinoszene etwas über diejenigen Interventionen zu lernen, die unsere in Anschlag gebrachten Unterscheidungen in der Lage sind zu irritieren und aus dieser Reflexion wiederum zu lernen, welche Mechanismen wir etablieren könnten, um z.B. durch einen „Realitäts-Check“ die Klassifikationskraft des Kontextes wieder herzustellen. Oder gewendet auf das betriebliche Beispiel: es wäre ein solcher „Meilenstein“, wenn es Routinen gäbe, die es sicherstellen könnten, dass der Umgang mit dem „harten Schnitt“, das Personal um ein Drittel zu reduzieren, als *Lernanlass* wahrgenommen werden könnte. Solange dies allerdings nicht der Fall ist, wird der Lern-Kontext irritiert bzw. schlimmer noch: die Klassifizierung „Lernen“ ent- oder abgewertet (wobei ich es dieser Stelle offen lassen möchte, ob dies überhaupt möglich ist, oder ob eine solche Lern-Möglichkeit nicht notwendigerweise implizieren würde, dass keine „harten Schnitte“ mehr möglich wären - oder nur um den Preis, dass dann kein Lernen mehr möglich wäre...).

Wir nehmen - an dieser Stelle vereinfachend – (zunächst nur) den Betrieb als einen solchen Kontext des Kontextes. Der entwickelten Logik in Anlehnung an Bateson folgend, wäre insofern

ein „lernendes System“ auch dadurch bezeichnet, als dass der Kontext des „Lernens“ auf die Markierungen des übergeordneten Kontextes „Betrieb“ durchschlagen würde. Die Markierungen des gesamten betrieblichen Kontextes müssten auch (nicht ausschließlich) dem „untergeordneten“ Kontext des Lernens folgen, sonst wären diese nicht wirkungsvoll. Am Beispiel: Wenn ich mir nicht sicher sein kann, dass es nicht doch wirklich im Kino brennt, kann ich den Film als Film nicht mehr genießen. Ich werde mich mit der Frage beschäftigen, ob ich nicht doch präventiv den Raum verlassen soll und meine Aufmerksamkeit von der Handlung des Filmes abziehen (die vielleicht sogar eine Lösung für mein Dilemma bereit hielte).

Kurzum: wenn die in diesem Text und die nachfolgend angedeuteten Kontextmarkierungen für „Lernen“ in einem „lernenden System“ wirkungsvoll und „nachhaltig“ sein und vor allem: bleiben sollen, dann müssen die Markierungen des übergeordneten Kontextes „Betrieb“ relativ stabil sein. Sonst bricht die entstehende hierarchische Reihe „Reiz“ – „Kontext des Reizes“, „Kontext des Kontext des Reizes“ usw. (Bateson 1992, S. 374) zusammen. Und das „lernende System“ ist seiner Lernmöglichkeiten (von sich selbst) beraubt. „Lernen“ wird deshalb nur dann die Leerstellen verlorengangener Sicherheiten neu (er-)füllen können, wenn sich diejenigen, die lernen sollen, sicher sein können, dass dies – das Lernen - ein „sicherer Kontext“ ist.

Wenn wir der eingangs dieses Textes veranschlagten drei Ebenen-Systematik folgen, liegt hier die *Aufgabe der Makroebene* im Hinblick auf die Absicherung und Erhöhung der Wirksamkeit pädagogischer Settings der Mesoebene und der auf Lernen angelegten Interventionen auf der Mikroebene. Beides braucht sichere Kontextmarkierungen für den Kontext der Lernkontexte, damit mit Lernen gerechnet werden kann – dies müssten betriebliche Steuerungsstrategien absichern.

Diese Skizze mit der Figur der „Kontextmarkierungen“ zeigt an, dass angesichts dieser und anderer systemisch-konstruktivistisch begründeter Einsichten (3.1.2., 3.7.) in die Begrenztheit der Wirkhoffnungen des Lernens zuallererst einmal *Bescheidenheit* angesagt ist bezüglich der Einlösungsmöglichkeiten der hier vorgetragenen Idee. Diese begründet sich, wenn wir die an dieser Stelle angedachte Argumentation noch ein Stück weiter denken, an der Differenz der Sinnhaftigkeit der Kontextmarkierungen für die Organisation „Betrieb“ und für das „Lernen“. Beide brauchen unterschiedliche Markierungen, die in unterschiedlichen, sich widersprechenden Logiken begründet sind (3.6.). Die konsequente Aktivierung der einen Logik wirkt zugleich entwertend auf den jeweils anderen Kontext und dessen Wirkmöglichkeiten, wenn beide Kontexte in einer hierarchischen Kette stehen.

Und im Betrieb ist der organisationale Kontext „Betrieb“ (Marktlichkeitslogik) dem des „Lernens“ (Aneignungslogik) übergeordnet. Das immerhin hätte ein „lernendes System“ gelernt. Es wüsste dann etwas über seine Selbstlimitierungen und dessen Hintergründe. Die daraus abgeleiteten Routinen indes würde es nicht überbewerten – denn es „wüsste“, wie wahrscheinlich und wie leicht es möglich wäre, die übergeordneten Kontexte zu so zu irritieren, dass deren Wirkungen als solche Reize, auf die mit Lernen reagiert werden könnte, unterlaufen würden (da hat es die Schule – trotz PISA - als Kontext leichter).

Nichtsdestoweniger wären Routinen etabliert, die es sicherstellen, dass der *sorgfältigen Gestaltung von Kontexten* und der *Stabilität des Kontextes des Kontextes* besondere Bedeutung beigemessen wird.

### **Metamarkierung aus Kontexten des Kontextes „Betrieb“: Übergänge**

Der Betrieb als dem „Lernen bei laufendem Betrieb“ übergeordneter Kontext ist selbst wiederum von anderen Kontexten überlagert – wie das Kino von der Filmbranche, den Verleihfirmen, den Videoläden usw. Diese bilden relevante Markierungen, die „der Betrieb“ – insbesondere, wenn er als „lernendes System“ mit seinen relevanten Umwelten gekoppelt ist – im Hinblick auf die Bedeutung für die eigenen Optimierungsoptionen reflektiert. Diese Kontexte geben dem betrieblichen Kontext wiederum einen bestimmten Sinn vor. Wenn der Kontext „Markt“ in Anschlag gebracht wird, wird der betriebliche Kontext anders vorbestimmt im Hinblick auf wahrscheinliche Reaktionen auf „Reize“ wie in dem Falle, wenn der Kontext „Beschäftigungssystem“ oder „Gesellschaft“ angelegt wird. Ebenso, wie es einen Unterschied macht, ob ich Feuer im Seminarraum wahrnehme, in der Kokerei oder im Kino. Es gibt indes Markierungen, die in unterschiedlichen Kontexten (mit durchaus je unterschiedlichen Bedeutungen) auftauchen und auf den Betrieb zurückwirken.

Aus der hier angelegten Sichtweise, bilden – neben anderen Markierungen (1.1.) – „Übergänge“ (Knoll 2004) eine solche, aus meiner Sicht sehr zentrale *Metamarkierung*, die in hoher Relevanz auf die Gestaltung des betrieblichen Kontextes und auch des Kontextes „Lernen im Betrieb“ durchschlägt. An anderer Stelle wurde die hiermit umfasste Dynamik bereits mit dem Fokus auf das „Bildungsmanagement“ entwickelt (3.6.8.). Dort war die Relevanz dieser Übergangsdynamik benannt worden im Hinblick auf:

- *Individuen*, für die angesichts brüchig gewordener Biografien häufiger *Übergänge zwischen verschiedenen Formen des Lebens und Arbeitens* notwendig werden,

- 
- die *Sozialdimension*, wo die Dynamiken von Kurzfristkontakten und flüchtigeren Lebens- und Arbeitsformen zur *Zunahme von Übergangssituationen auf der Beziehungsebene führen und immer öfter interaktive Aushandlungs-, Klärungs- und Vermittlungsprozesse* notwendig machen,
  - die *Organisationsdimension*, wo Übergangssituationen durch die Gleichzeitigkeit von Zentralisierungs- und Dezentralisierungstendenzen in einer *Zunahme von strukturellen und prozessbezogenen Adaptionsprozessen an veränderte interne Bedingungen und sich rasch verändernde Umweltbedingungen* verstärkt werden.

Diese Relevanz der Metamarkierung „Übergänge“ in all’ diesen unterschiedlichen Kontexten bekommt dadurch zusätzliche Brisanz, als dass das Referenzproblem sich ebenfalls im Übergang von der „modernen“ Eindeutigkeit der Fixierungen auf Werte, Traditionen, Normen und geteilten Regeln hin zur „postmodernen“ Vielfalt und Uneindeutigkeit der „Letztbezüge“ für unser Handeln zu befinden scheint. Diese Vereinfachung weist auf die Bedeutung der vierten, der *gesellschaftlichen Dimension* des Übergangsproblems hin, insofern, als dass Gesellschaft als soziales System angesichts dieser Flüchtigkeit der Referenzen in eine Gesellschaftsform transformiert, für die radikale Pluralität keine Problem mehr, sondern eine Ressource darstellt.

All’ jenen Übergangsprozessen ist gemeinsam, dass wir sie – wiederum vereinfachend – in Anlehnung und in Übertragung der emotionalen Dynamik in Ablösungsprozessen (Kast 1982) und auch in den „Changeprozessen“ in Betrieben (Roth, S. 2000) in *Phasen* beobachten können: nach einer Phase der *Ablösung vom Alten*, die geprägt ist von ambivalenten und starken Emotionen zwischen Flucht und Kampf, manifestiert sich *Unsicherheit* als Gleichzeitigkeit von Irritation und beginnender Verarbeitung mit Blick auf die Zukunft. Erst im Anschluss stabilisiert sich die emotionale, die sozial-interaktive und auch die organisationale Dynamik insoweit, als dass eine *Neuanbindung* auf der Basis von Akzeptanz und Verständnis mit neuen Planungen und diesbezüglichen Handlungen möglich wird. Ich hatte eingangs dieser Spekulationen bereits auf einige Indizien hingewiesen, die darauf hindeuten, dass sich unsere Gesellschaft insgesamt in einem solchen Übergang befindet (s.o.).

Die Relevanz dieser Metamarkierung der „Übergänge“ für den Betrieb und das Lernen im Betrieb wird angezeigt durch vielfältige - bereits anderen Ortes dargestellte - Lernanstrengungen aus dem betrieblichen Kontext: Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die Bewältigung von Übergangssituationen in „nicht standardisierbaren Führungssituationen“ (3.2.1., 3.2.2.), die Begleitung von Trennungsprozessen im Rahmen des Personalabbaus, der zunehmenden Nachfrage nach Coaching zur Begleitung beruflicher (Neu-) Orientierungsprozesse, die Begleitung von

---

Changeprozessen durch Formen des Lernens usw. Auf der Kompetenzebene (2.2) war es die Kategorie der *Transversalitätskompetenzen*, mit der Fähigkeiten zur *reflexiven Schneidung des zeitlich verlaufenden Überganges* bezeichnet wurden. Durch eine zur Ausbreitungsrichtung des Überganges „querlaufende“ (transversale) Reflexion sollen berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische und soziale (zunehmend auch interkulturelle) Übergänge so gestaltet werden können, dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen, die Unsicherheiten der Übergangssituation identifiziert, bezeichnet und bearbeitet und auf dieser Grundlage neue Anschlussmöglichkeiten identifiziert werden können, so dass eine Neuansbindung möglich wird.

Die anspruchsvolle und belastende Dynamik von Übergängen in Lernprozesse umzuleiten, erscheint insofern angemessen, als dass Lernen eine „offene Form“ ist. Der individuelle, sozial-interaktive bzw. der organisationale Lernprozess ist eine nicht-trivial funktionierende „black-box“, in der möglich wird, was möglich wird – das aber nicht vorbestimmt und vorhersehbar ist. Lernen ist insofern ein *niederschwelliges Angebot*, weil es angesichts der Belastungen in Aussicht oder zu Beginn eines Übergangsprozesses *Entlastungen* verspricht.

Zudem erscheint „Lernen“ insofern geeignet, um die mit den Übergangsdynamiken entstehenden Schwierigkeiten zu bearbeiten, weil es selbst eine Form ist, für die Übergänge bezeichnend sind: Übergänge zwischen Nichtwissen und Wissen und zwischen Nicht-Können und Können.<sup>299</sup> Dieses „Wissen“ gehört zum festen Inventar einer Gesellschaft, in der schulisches und immer mehr auch „lebenslanges“ Lernen ein Grundmuster darstellt. *Die Struktur der Form des Lernens ist derjenigen von Übergangsprozessen ähnlich*, wie u.a. das mehrfach benannte Lernmodell von Kurt Lewin (2.1., 3.7.) deutlich macht („Auftauen“, „Verändern“, „Stabilisieren“).

Lernen hat *insofern strukturelle Ähnlichkeiten* mit der im Betrieb und seinen relevanten Umwelten als dominant zu beobachtenden Übergangsdynamik (weil Lernen selbst zu Übergängen anregt). Andererseits können *Lernprozesse auch im Hinblick auf spezifische Übergangssituationen projiziert werden* (indem relevante Ereignisse, Elemente und Relationen dort reproduziert werden, z.B. in einer interkulturellen Gruppenzusammensetzung, zeitlicher Ähnlichkeit, vergleichbarer Komplexität usw.).

Zusammengefasst: Lernen setzt als offene Form der (überfordernden) Komplexität von Übergangssituationen eine Komplexität entgegen, die ausgehalten werden kann – ohne dem Trivialisierungsverdacht zum Opfer zu fallen. Lernen macht aber zugleich auch (kontrolliert)

---

<sup>299</sup> Vgl. zum Verhältnis von Pädagogik und Übergängen den Beitrag „Übergänge im Übergang“ vom Phillip Gonon (2004).

---

Komplexität zugänglich, die die Komplexitätsverarbeitungsmöglichkeiten im Hinblick auf die individuellen, sozialen oder organisationalen Übergänge erhöhen.

Diesen Gedankengängen folgend, wird es eine zentrale Leistung eines „lernenden Systems“ sein, sich so einzurichten, dass die Ressource „Lernen“ für die Bearbeitung der individuellen, sozial-interaktiven und organisationalen Übergangssituationen *ausreichend vorgehalten wird*. Funktional ausdifferenziert würde das – auf der Makro- und Mesoebene - am Subsystem „Bildungsmanagement“ und dessen Routinen beobachtbar werden. Damit wäre strukturell abgesichert, dass via der Formgebungsprozesse des Lernens Wissen im Hinblick auf die Umgestaltung betrieblicher Wirklichkeiten in Übergangssituationen generiert werden könnte. Denn Wissen hat, wie anderen Ortes dargestellt (2.1., 2.4.), eine *adaptive Funktion für selbstorganisierende Systeme*.<sup>300</sup> Es konstituiert deren Wirklichkeiten darüber, dass es zur Anwendung kommt. *Lernen hält Wissen in Bewegung* und damit die (potenziellen) Wirklichkeiten des Systems. Es hält dadurch diejenigen Veränderungsressourcen präsent, die beim nächsten Übergang hilfreich werden können.

Ein „lernendes System“ würde sich aktuell stark an der Metamarkierung „Übergänge“ orientieren und hätte eine „Logistik der Übergänge“ (vgl. Orthey 1999, CD-ROM, Modernisierung.doc mit Bezug auf Wagner 1991) insofern institutionalisiert, als dass es Lernstrukturen und Prozesse als Ressourcen verfügbar halten könnte, die die *Bearbeitung, die Gestaltung und auch die Steuerung dieser Übergänge in den verschiedenen benannten Kontexten* unterstützt.

Dadurch wäre auch eine *veränderte Positionierung der Veränderung gegenüber* zum Ausdruck gebracht. Der anstehende Übergang müsste nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen werden, sondern könnte vielmehr als *Ressource* für eine neue Qualität, für Entwicklung und Wachstum genutzt werden. Dann hätte sich der *Bedeutungskontext dieser Metamarkierung* verändert: der Übergang ist nicht mehr das, angesichts dessen ich ängstlich und sorgsam auf den herbeirauschenden Zug achten muss, sondern er ist der *Zugang in einen neuen Raum*. Eine solche „Logistik der Übergänge“ hat *nicht* die Markierungen einer Rettungslogik - die wäre daraufhin justiert, Chancen des Überlebens zu berechnen -, sondern sie *stellt vielfältige Ressourcen und Verfahren bereit und experimentiert mit ihnen* – als *Möglichkeit*, um zu leben, zu arbeiten, zu kommunizieren, zu organisieren zu konstruieren und zu dekonstruieren via Lernen.

---

<sup>300</sup> Diese adaptive Funktion des Wissens hat Michael Zirkler in seiner umfassenden Studie über „Wissen, Lernen, Wirklichkeit“ in systemisch-konstruktivistischer Perspektive für lebende Systeme nachgewiesen (Zirkler 2001).

---

In Abwandlung eines Satzes von Insa Sparrer (Varga von Kibéd/Sparrer 2003, S. 244), der sich ausschließlich auf Menschen bezieht, hätte ein „lernendes System“ gelernt, probeweise alle Emotionen und systemimmanent interaktionellen Resonanzen wie repräsentierende Wahrnehmungen aufzufassen. Dadurch könnte es darauf verzichten, sich mit diesen zu verwechseln. Es hätte Informationen über sich selbst, ohne sich selbst durch diese zu blockieren. Seine Logistik hätte dies „mustergültig“ verinnerlicht, es würde sich dadurch selbst mit Übergangsmöglichkeiten versorgen können, statt nur mehr auf Übergänge - als „Problem“ - zu reagieren.

### **Kontextmarkierungen: Routinen**

Ich habe mich in dieser Arbeit mit dem Betrieb als (Spezial-) Form für ein „lernendes System“ beschäftigt. Ein „lernendes System“ ist nur in seiner *Verschränktheit unterschiedlicher Systemarten* zu begründen, aber auch zu konzeptionieren: personale, sozial-interaktionelle und organisationale Systeme (3.1.1.) sind in der hier herausgearbeiteten Idee eines „lernenden Systems“ verschränkt. Das heißt, sie konstituieren erst in ihrer dynamischen Bedingtheit (die übrigens auch Beschränktheiten und Limitierungen erzeugt) eine Form, die wir hier als „lernendes System“ bezeichnen wollen. Personale, soziale und organisationale Systeme eines „lernenden Systems“ konservieren ihren gemeinsam generierten („erlernten“) Sinnvorrat in der je spezifischen (betrieblichen) Kultur. Dies ist eine *Lernkultur*, die sich selbst mit Irritation versorgt, um Anlässe der Selbstbefragung und Selbstreflexion bereit halten zu können, um sich lernend weiterzuentwickeln. Ein „lernendes System“ wäre insofern dann gegeben, wenn durch derartige *Mechanismen der Selbstvergewisserung und der Selbstirritation* die Fragen danach präsent gehalten werden könnten, wie die eigene innere Konstituiertheit (Strukturen, Prozesse, Routinen usw.) und das Verhältnis nach außen durch Lernen auf verschiedenen Ebenen und Niveaus so erhalten werden können, dass die eigene Überlebensfähigkeit gewahrt bliebe.

Betriebe als „lernende Systeme“ würden sich darauf verstehen, die hier angedeuteten Ansätze systemspezifisch zu kombinieren und organisational in *Routinen* zu konservieren. Beispiele für solche Routinen, durch die ein „lernendes System“ markiert würde, also erkannt werden könnte, wurden im 2. und 3. Teil des Textes dargestellt: Wissensmanagement, Kompetenzmanagement, komplexe Seminar designs, kreative Formen der Inszenierung von Selbstbeobachtungen (TOI),

---

Formen von Beratung und Coaching, Netzwerkstrukturen, Bildungsmanagement und irritierende Interventionen.<sup>301</sup>

Zugleich würden „lernende Systeme“ über ebenfalls verschränkte *Beobachtungssysteme* verfügen, um sich in diesen ihren (Lern-) Mustern und (Beobachtungs-) Routinen zu beobachten und dies reflektieren zu können. Insbesondere wären diese Beobachtungen auch daraufhin justiert, was die verschiedenen Systemarten voneinander „lernen“ können. Was können organisationale Routinen, Strukturen und Prozesse von der Funktionsweise des Bewusstseins von Personen oder der Dynamik in Gruppen „lernen“, was umgekehrt Personen für ihr Verhalten von den organisational konservierten Abwehrroutinen und Selbsterhaltungsmechanismen usw.?

Zudem hätten lernende Systeme *Routinen der Selbst-Irritation* abgesichert und sie wären derart „routiniert“ immer darauf gefasst, sich von Routinen auch verabschieden zu müssen und zu können. Damit klar ist, was gemeint ist (und auch was „technokratisch“ gedacht nicht gemeint ist!), und insbesondere: um deutlich zu machen, wie kreativ mit dieser etwas abstrakten Formulierung - „*Routinen der Selbst-Irritation*“ - umgegangen werden müsste, um sie einzulösen, möchte ich die schon öfters von mir und von anderen (Sackmann 1990b, Habersam 2003) strapazierte *Analogie zum bekannten Inspektor Colombo* bemühen. Und ich möchte einem lernenden System „verschreiben“, wie der bekannte Fernsehpolizist zu agieren: also sich so zu organisieren, dass eine ständige Dekonstruktion der vorherrschenden Rationalität und vermeintlichen Klarheit und Eindeutigkeit geschehen kann, dass unhinterfragte Vorannahmen und Zuschreibungen hinterfragt werden, dass die in Anschlag gebrachte Rationalität (auch: der Ökonomie des Betriebs, des Lernens) und deren Hintergründe angezweifelt werden, indem dazu eine alternative Sichtweise konstruiert wird – die sich übrigens ja im Falle Colombos derartig überzeugend weiterentwickelt, dass schlussendlich der Täter öffentlich deren Richtigkeit „gesteht“. Dabei ist Colombo meist zuerst – reichlich zerknautscht nebst klapprigem Peugeot-Cabriolet und Hund, also bereits im Auftritt eher unkonventionell inszeniert - am Tatort erschienen und hat etwas Irritierendes entdeckt, das ihn sensibilisiert. Er hat dabei und dafür (sonst hätte er es nie entdeckt!) *einen anderen Blickwinkel eingenommen* (weil er stolperte, aufs Klo musste oder eine andere Zufälligkeit seines Daseins *nutzte*), um zu sehen, was andere nicht sehen konnten oder wollten. Colombo hat dies routinisiert – nicht alles ist zufällig, was er tut und lässt, auch nicht die *Nutzung des Zufalls als Ressource*.

---

<sup>301</sup> Dies sind allesamt Routinen, die im Sinne „reflexiver Mechanismen“ einerseits Produkt der Ausdifferenzierung und funktionalen Differenzierung problemlösender Leistungen sind, und andererseits zugleich die Differenzierung, die sie voraussetzen auch erhalten, stabilisieren, stärken und legitimieren – indem sie diejenige Komplexität, die sie verfügbar machen, auch reduzieren (vgl. Luhmann 1970, S. 102).

Rituale (z.B. die Geschichte von seiner Frau), die Anschlussfähigkeit herstellen, werden kombiniert mit Zufälligem und Schrägen, das genau in den Zwischenraum „trifft“, in dem das Geheimnis des Verbrechens entstanden ist. Colombo arbeitet in *Zwischenräumen zwischen Ordnung und Chaos* – das ist sein Erfolgsrezept. Es wäre auch eines für ein „lernendes System“.<sup>302</sup>

Eine solche Justierung hat indes eine sehr zentrale Voraussetzung, die ich in demjenigen Textteil, in dem ich mich auf den Weg zu „lernenden Systemen“ begeben hatte, (2.3.4.) als *das erste Merkmal auf dem Weg zu „lernenden Systemen“* benannt hatte: das „Verlernen (ver-) lernen“. Dies war dort bezeichnet im Sinne der Einrichtung *selbstbezüglich reflexiv werdender Routinen*, deren „Wert“ darin besteht, klären zu können, welche organisationalen Routinen mit welchen Sinn-Hintergründen wie einzuschätzen sind und vor allem: welche Routinen und Mechanismen es brauchen könnte, um diese im Bedarfsfall „sinn-voll“ zu verändern. Orte und Anlässe also, wo gelernt werden kann, was wie und warum „verlernt“ werden könnte, um einerseits Neues zu lernen, was aber andererseits auch bewahrt werden könnte, um nicht verlernt werden zu müssen. Orte und Anlässe der Infragestellung allen organisationalen Geschehens, an denen auch nicht vor der Infragestellung der Infragestellung haltgemacht wird. Orte und Anlässe des Oszillierens in Paradoxien – mit dem Ziel, zu Möglichkeiten der selektiven Handhabung zu kommen, die viabel für den je hinterlegten Zweck sind. Insofern auch Orte und Anlässe der Ablösung von etablierten und lieb gewonnenen, von bewährten und gepflegten Orten und Anlässen. Orte und Anlässe im *Zwischenraum* von Stabilität und Veränderung.

Das Lernen wird durch solche oder ähnliche reflexiven Abstraktionen, die sich durch Grenzüberschreitungen auszeichnen, offen gehalten fürs Verlernen und für die Aneignung „anderer Seiten“ (was der eben herbeizitierte Inspektor Colombo ebenfalls kunstvoll beherrscht!). Theoretisch eingeordnet, führt dies zum „Lernen dritter Ordnung“ (Bateson 1992, S. 568, S. 646). Durch die Arbeit am *Lernen dritter Ordnung* (2.3.5.) erhöhen Systeme ihre Flexibilität – und damit ihre Anpassungsreserven an Umweltveränderungen.

Ein „lernendes System“ wäre insofern für einen Beobachter daran zu erkennen, dass es durch Mechanismen und Routinen des Lernens auf verschiedenen Ebenen und bezogen auf die unterschiedlichen Systemtypen *möglichst viele Deutungen* bezogen auf sich selbst und bezogen auf sich selbst in der (tatsächlich und potenziell) relevanten Umwelt zugänglich hielte, die *viabel im Hinblick auf die Optimierung von Selbsterhaltung und Umweltrezeption* sind. Da sich angesichts

---

<sup>302</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Lernen und Chaos den QUEM-Report Band (QUEM-Report 1998a, Heft 52) „Lernen im Chaos. Lernen für das Chaos.“

der Frage nach der Erdung der „Viabilität“ schnell ethische Fragestellungen eröffnen, sollte eben jene Frage in einem „lernenden System“ *aufrecht und offen gehalten werden*. Will sagen: ein „lernendes System“ würde es nicht verabsäumen, seine *Viabilitätskriterien immer wieder neu anhand der ethischen, moralischen und normativen Kontextbedingungen zu befragen*. Es würde dazu unterschiedliche Kontexte (Gesellschaftssystem, Marktsystem, Bildungssystem, Rechtssystem usw.) anlegen – und die Ergebnisse vergleichend im Hinblick auf die Bedeutsamkeit und Relevanz für den Betrieb und die von ihm als „viabel“ bewerteten Deutungen abklopfen.

Ein „lernendes System“ ist also insofern keineswegs ein Betrieb oder eine Organisation, in dem/der Routinen eingerichtet sind, die sicherstellen, dass viel gelernt wird. Erst Routinen, die Lernen zweiter und dritter Ordnung sicherstellen, lösen die Idee insofern ein, als dass *Lernen auch auf den Umgang mit Lernen gerichtet werden kann*. Dies gewährleistet, dass der verengte Blick, der sich ergibt, wenn ein System sich (nur) auf „Lernen“ (oder auch etwas anderes) hin beobachtet, dadurch erweitert wird, dass auch die Verengungen, die Limitierungen und die „anderen Seiten“ nebst der dahinterstehenden Muster reflektiert werden können. Dann kann ein solches System beispielsweise lernen, dass „Lernen“ eine *nützliche Vereinfachung* ist, die wahrscheinlich macht, dass dem so etikettierten Betrieb ein hohes Maß an Rationalität, an Offenheit und an Wertschätzung zugeschrieben werden kann. Dass ihm aber auch zugeschrieben werden kann, dass er Routinen vorhält, die angemessen erscheinen, um die eigene beständige Veränderung zu steuern. Und dass dem System vor allem solche Zuschreibungen aus der relevanten Umwelt und aus dem Inneren funktionalen Nutzen bringen, weil sie vermitteln, dass die betrieblichen Dynamiken unter „Kontrolle“ stehen und gezielt „gesteuert“ werden. Das wirkt beruhigend – und das kann dem System nur recht sein. Wenn es dies weiß. Aber will „es“ das auch?

Welche Routine steuert den „Willen“?

### **Kontextmarkierung: Lernsupport**

Wenn Lernen also eine Form nicht-trivialer Veränderungssteuerung für die Betriebe ist, und dies über Kontextmarkierungen deutlich gemacht wird, damit auf Reize wahrscheinlich(er) mit Lernen reagiert wird, dann kann der auf Lernen hin ausgeflaggte Kontext nicht nur auf die formalisierten und institutionalisierten Lernprozesse begrenzt werden. Denn dann wäre der Betrieb bestenfalls eine Institution, in der viel gelernt würde bzw. in der ähnlich einer Volkshochschule Lernprozesse angeboten werden. Im hier verfolgten Konzept ist Lernen als Veränderungsroutine mit hoher Verbindlichkeit an unterschiedlichen „Orten“ so eingerichtet, dass auch im „Alltagsgeschäft“ wahrscheinlich mit Lernen reagiert werden kann. Um diese Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, sind *Lernsupport-Strukturen eine geeignete Intervention* (3.6.5.).

Die Sinnhaftigkeit von Lernsupport kann *einerseits aus einer organisationalen Perspektive* begründet werden, denn via solcher Markierungen im übergeordneten Kontext „Betrieb“ (Makroebene) kann eine Entgrenzung des Lernens heraus aus den spezifischen „Lern-Kontexten“ (Bildungsveranstaltungen) befördert werden (Mesoebene). Durch Lernsupportstrukturen kann die Überführung des Lernens aus einem funktionalen betrieblichen Subsystem auf die Ebene des Gesamtsystems unterstützt werden – und das würde ja ein „lernendes System“ auszeichnen.

*Andererseits* kann die Sinnhaftigkeit von Lernsupport *auf die Form des Lernens* reflektiert werden, die eine „offene Form“ darstellt und die nicht wie eine triviale Maschine nach Input-Output-Mechanismen „funktioniert“. Um das Geschehen in der black-box so zu justieren, dass die Wahrscheinlichkeit des Lernens gesteigert wird, sind insofern alle Interventionen geeignet, die einerseits für die nötige Perturbation des Systems sorgen, um Oszillationsprozesse anzuregen, und andererseits solche, die den Lern-Kontext so markieren, dass eine *Sicherheit vermittelnde, anregende und förderliche Umgebung für das angestrebte Lernen* entsteht. Horst Siebert betont im Rahmen der Entwicklung von Konzeptlinien „vernetzten Lernens“, dass zum selbst gesteuerten Lernen in Netzwerken ein „Supportsystem“ gehört (Siebert 2003, S. 51).

Perspektive und Ziel eines „lernenden Systems“ wäre es insofern, *Kontextsteuerung* (3.1.2.) durch wirkungsvollen „Lernsupport“ zu betreiben, um *einerseits* im Kontext „Betrieb“ ausreichend Markierungen vorzuhalten, die die Reaktion, Ereignisse als Lernereignisse zu deuten, fördern. *Andererseits* wären auch in den spezifischen Lernumgebungen von Lern-Kontexten solche Support-Markierungen förderlich, um die dort initiierten Lernprozesse in ihrer Nachhaltigkeit zu fördern.

Insofern ist eine Sichtweise von „Lernsupport“ angemessen, die all jene Lernumgebungen in den Mittelpunkt des Interesses rückt, die „normalerweise“ eher im Hintergrund – hinter dem eigentlichen Lernprozess – stehen, also „all jene Unterstützungsmaßnahmen, die vor, während und nach dem (üblicherweise) Seminar- und Kursgeschehen stattfinden, um die Umsetzung des Gelernten auf möglichst hohem Niveau zu sichern und zu unterstützen. Lernsupport umfasst all das, was den Lernprozess als solches unterstützt d.h. wirksam werden lässt, was den Lernprozess als Veränderungsprozess unterstützt/erleichtert/fördert, wenn es um die Veränderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen einer Person bzw. einer Organisation geht. Lernsupport ist nicht bezogen auf zufällige Lernprozesse, sondern auf gesteuerte – selbst- oder fremdgesteuerte – Lernprozesse – bewusst intendiert!“ So die Arbeitsdefinition aus einem Forschungsprojekt in Südtirol zum Thema „Lernsupport“ (Gütl/Knoll/Mazzo/Orthey, A./Peer/Thierstein 2004).

---

Konkret kann Lernsupport sehr unterschiedliche Formen annehmen.

Einige *Beispiele* hierfür

- bezogen auf den übergeordneten *Kontext* „*Betrieb*“ (Makro- und Mesoebene):
  - (Führungs-) Instrumente, die auf Rückmeldung und Feedback angelegt sind, z.B. Mitarbeitergespräche, Führungsgespräche, 360° Feedback usw.
  - Wissensmanagement-Systeme
  - Kompetenzmanagement
  - Netzwerkstrukturen, z.B. Frauen-Netzwerke, Netzwerke von Nachwuchsführungskräften usw.
  - Moderatoren- und Coaching-Pools
  - Coaching als Begleitstruktur für Veränderungsprozesse
  - Förderung informellen Lernens
  - Koppelungen mit Externen (Beratern, Experten usw.)
  - Koppelungen mit relevanter Umwelt (Kunden, Zulieferer)
  - Communities of ...
  - klare und transparente Information über Personalentwicklungs- und Weiterbildungsangebote
  - Weiterbildungsberatung
  - Beratungsangebote im Vorfeld der institutionalisierten Lernprozesse
  - Verfügbarkeit von Lernmitteln und Mitteln zur dezentralen Gestaltung von Veranstaltungen
  
- bezogen auf den *Lern-Kontext* (Meso- und Mikroebene)
  - klare und transparente Information über Ziele, Nutzen, Konzept und Rahmenbedingungen von Weiterbildungsangeboten
  - Beratungsangebote im Vorfeld der Lernprozesse
  - Lehr-/Lernberatung
  - Verfügbarkeit von Lernmitteln
  - Lernprojekte aus Seminaren heraus
  - Transferprojekte aus Seminaren heraus
  - begleitendes Coaching
  - Mentoring
  - e-Learning-Plattformen
  - gesundheitsfördernde und aktivierende Elemente
  - Seminardokumentationen
  - Nachfolge-Intervisionsgruppen
  - Follow-up-Strukturen
  - Praxisberatung

Abschließend ist mir eine Anmerkung zum sozialen Interaktionsrahmen des Lernens wichtig: „Lernen“ wird oft als „Lernen in Gruppen“ gedacht. Das ist im Rahmen von Überlegungen zu „lernenden Systemen“ insofern sinnvoll, da es ja darum geht, über die Kommunikation neues Wissen, neue Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zu generieren bzw. dies auch so weiter zu vermitteln, dass neben personalen insbesondere *soziale und organisationale Resonanzen* wahrscheinlich werden. Kommunikation braucht nahe vertrauensbasierte Beziehungen. Insofern ist es eine *übergreifende Lern-Support-Leistung*, konkrete Angebote und Strukturen daraufhin anzulegen, dass *guter Kontakt und Nähe* ermöglicht wird. Deshalb ist das Schaffen von Kommunikationsräumen zur Community Building eine wesentliche Unterstützungsleistung für Lernsupport-Strukturen als Kontextmarkierungen, die ein „lernendes System“ auszeichnen.

### **Zuletzt: Lernen im Zwischenraum**

Zurück zur oben beschriebenen Colombo-Analogie, in der ich den Begriff des „Zwischenraums“ eingeführt hatte.

Ein „lernendes System“ wäre auch eine begrifflich angemessene Metapher für ein Organisationsverständnis, das *weder auf der Seite der Ordnung noch auf derjenigen der Unordnung* seinen Stammsitz hat, sondern dass auf einem „Konzept des Zwischenraums“ basiert. Für eine solche Organisation, die *oszillierend im Zwischenraum zwischen den Polen Ordnung und Unordnung einen Ort des Werdens und des Generierens neuer, alternativer Ordnungen* findet (Kornberger 2003, S. 112ff), ist „Lernen als Oszillieren“, wie es hier verstanden wird, eine Form des intelligenten Lebens. „Organisation ist das intelligente Leben im Zwischenraum, an der Grenze, wo Chaos in Ordnung übergeht und Ordnung in Chaos umschlägt.“ (ebd., S. 124) Für eine solche Form der Organisation, für die *die eigene schöpferische Selbstzerstörung ein Überlebenskonzept* darstellt, gewinnt die Frage nach der Formgebung dieses Oszillierens zwischen Ordnung und Unordnung, zwischen Re-Konstruktion und Dekonstruktion eine zentrale Bedeutung. „Lernen“ ist eine solche Form, denn sie gewährleistet, dass eine Zumutung, die die Organisation braucht, um (paradox gesprochen) nicht sie selbst zu werden und zu bleiben, auf Dauer gestellt wird. Und Lernen ist zugleich eine Form, die vermittelt, mit dieser Zumutung angemessen zurecht kommen zu können.

„Organisation“ und „Lernen“ – das sind die *Polaritätsmarkierungen eines Systems*, das zum Lernen dadurch angehalten wird, dass es sich der Organisation entledigen muss, und dass zur Organisation dadurch gezwungen wird, dass Lernen auf Vereinfachungen angewiesen ist. In diesem Konstrukt eines „lernenden Systems“ ist Organisation und Lernen nicht länger ein

---

Oxymoron, sondern Ausdruck eines Selbstverständnisses, das seine *Energie aus dem Zwischenräumen von Aneignung und Ablehnung*, von Stabilität und Irritation, von Nähe und Distanz, von Faktizität und Reflexivität, von Autonomie und Abhängigkeit bezieht. Ein solches System „paradoxilliert“ zwischen Ordnung und Unordnung (2.1.3.). Es hat dazu Regeln etabliert und es pflegt (routinemäßig!) seine Regellosigkeit und die Regelverletzung. „Wenn Regeln das Fundament der Ordnung sind, dann sind Regelverletzungen der entropische Prozess, der das kunstvoll integrierte System auf die Probe stellt und mit Gegenordnungen konfrontiert.“ (Neuberger 2004, S. 61)

Insofern ist ein „lernendes System“ etwas *ordentlich Unordentliches*. Es hat sich *Erkenntnisse über die Paradoxien der eigenen Ordnungsbestrebungen* angeeignet, in Strukturen, Interaktionen und bei den Organisationsmitgliedern als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen konserviert. Dadurch versetzt es sich immer wieder neu in die Lage, eine Form der Ordnung anzunehmen und zugleich in Frage zu stellen, die eben nicht durch Perfektion und Robustheit gekennzeichnet ist, sondern durch Lückenhaftigkeit, Toleranzen und Anpassungsfähigkeit. So kann schon im Normalfall der Aufrechterhaltung dieser Ordnung Improvisation und Ergänzung eingeübt werden. „Ordnungen verstärken sich im Abwehrkampf gegen Parasiten, die sie bedrohen und denen sie zugleich ihren verstärkten Fortbestand verdanken (ebd.). Insofern ist „Lernen“ *der Parasit* des „lernenden Systems“, dem es all das verdankt, durch das es ist, wie es ist und sein könnte. Es ist insofern eine „responsive Organisation“ (3.1.1.), als es durch die konsequente Herausbildung interner Komplexität – und dies ist hier vor allem: die Komplexität der „Gegen-Ordnung“ – seine Anpassungsfähigkeit an tatsächliche und potenzielle Umwelten dadurch optimiert, dass es sie und sich selbst in Frage stellt.

Ein solcher Betrieb hat eine „Logistik der Übergänge“ etabliert. Das heißt, er hat sich im Zwischenraum locker gekoppelter Sets aus Routinen und Regeln dadurch gut eingerichtet, als dass diese durch die Unregelmäßigkeiten, die Lernprozesse jenen regelmäßig entgegensetzen, einerseits geschützt und andererseits auf Veränderungsnotwendigkeiten hin überprüft und dynamisch adaptiert werden.

Lernen hat damit für den Betrieb die Funktion der Komplexitätserzeugung, der Irritation, der Infragestellung, der Möglichkeitserweiterung und zugleich die der *Selektion bezüglich der Annahme oder Ablehnung* dieser optionalen Funktionen. Lernen ist insofern für Betriebe in ihren personalen, sozialen und organisationalen Dimensionen eine *Form der Selbstaufklärung bzw. der Selbsterklärung*. Es ist das Konzept zur Steuerung ihrer Zirkularität.

---

## 7. Im Zwischenraum der Kontextmarkierungen eine neue Position: „All dies ist wichtig - und nichts davon!“

Ich begeben mich nun selbst in den Zwischenraum dessen, was hier diskutiert wurde und demjenigen, was dies auch (nicht) bedeuten könnte.

Die Umsetzung der Idee „lernender Systeme“, die hier anspruchsgemäß anhand von für diese wichtig erscheinenden Aspekten und Themen reflektiert wurde, erscheint völlig unwahrscheinlich, wenn man die *Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation* in Anlehnung an Luhmann in Anschlag bringt (Luhmann 1993a, S. 216ff). Sie ist andererseits ohne die abschließende *Reflexion ihrer Unwahrscheinlichkeit* sicher nicht ausreichend „durchreflektiert“. Denn ähnlich wie gelingende Kommunikation in einem systemtheoretischen Modus unwahrscheinlich erscheint, erscheint das wahrscheinliche Gelingen der Spezialform von Kommunikation, dem Lernen, ähnlich unwahrscheinlich. Mit dieser Annahme erscheint die Idee in einem anderen Licht – was nicht nur von theoretischem, sondern durchaus auch von praktischem Interesse scheint: Wenn ich Kommunikation als Einheit der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen „verstehe“ und damit von der Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation ausgehen muss, werde ich – auf der Mikroebene - eine sorgfältigere Haltung gegenüber meinen Interaktionspartnern einnehmen, mehr rückfragen, mehr Verständnisschleifen einbauen usw. – also mehr dafür tun, dass die Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation – im Sinne gegenseitigen Verstehens - zunimmt. Wenn ich von der *Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernens* ausgehe, weil ich die jeweiligen Beobachterpositionen der „Lehrenden“ und „Lernenden“ und ihre unterschiedlichen Sinn- und Deutungshorizonte mit in mein Kalkül einblende, dann werde ich – auf der Mesoebene - in der Konzeptionierung und „Steuerung“ des Lernprozesses ähnlich agieren: Raum und Zeit gebend, vorsichtig intervenierend, beobachtend, feedbackorientiert, beratend, nicht dozierend oder instruierend usw.

Wenn ich von der Unwahrscheinlichkeit der Idee ausgehe, dass „Systeme“ – hier reduziert auf Betriebe – „lernen“ können, dann ..., ja was dann?

Ich folge an dieser Stelle der Ratlosigkeit der *Logik des Tetralemmas*, wie sie Matthias Varga von Kibéd und Insa Sparrer (2003) herausarbeiten. Und begeben mich dazu auf die 5. Position – die die vier Positionen des Tetralemmas negiert: „All dies ist wichtig - und nichts davon!“

Das Tetralemma ist eine Struktur aus der traditionsreichen indischen Logik zur Systematisierung von Haltungen und Standpunkten, die im Rechtswesen Anwendung fand und durch buddhistische Logiker um die Negation des Tetralemmas erweitert wurde. Die Funktion des Tetralemmas besteht

darin, jede Erstarrung im schematischen Denken zu überwinden. „Es stellt also eine Synthese von schematischem und querem Denken auf höherer Ebene dar.“ (Kibéd/Sparrer 2003, S. 77)

Das Tetralemma besteht aus 4 Positionen, die ich an dieser Stelle in ihrer Bedeutung und ihrer komplexen Verschränktheit nicht weiter erläutern werde – sie heißen:

1. Position: *Das Eine*
2. Position: *Das Andere*
3. Position: *Beides*
4. Position: *Keines von Beiden*

Die *Negation des Tetralemmas* wird markiert durch die 5. Position: „... und auch dies nicht – und selbst das nicht!“

Diese Position hat Aufforderungscharakter, *Muster immer wieder zu unterbrechen* – deshalb „schreiben wir sie mit „!““, und da sie sich auch selbst in diese paradoxe Aufforderung mit einbezieht, lassen wir eine deutliche Sprechpause bei „-“ eintreten, vor dem selbstbezüglich zweiten Teil“ (ebd., S. 91). Dies ist die Position der (reflexiven) Musterunterbrechung. Diese 5. Position gewährleistet, dass es möglich wird, nach einem Sprung auf eine höhere Ebene einen neuen Standpunkt einzunehmen. Denn mit der „eingebauten“ Selbstkritik dieser Position „und selbst das nicht!“ sind wir dazu angehalten, nicht in Untätigkeit zu verharren. Denn wir sehen, dass wir nie zu einem endgültigen Standpunkt gelangen und: „gerade, weil wir uns erinnern, dass alle Standpunkte unvollständig sind, können wir wieder Stellung beziehen und uns kritisierbar machen“ (ebd.).

Durch die erste Hälfte dieser Position „All dies nicht“ ist eine kritisch distanzierte Skepsis deutlich gemacht („schwache 5. Position“), die eine einfache Musterbrechung ermöglicht. Durch die zweite Hälfte „- und selbst das nicht!“ wird die „starke“ Position der reflexiven Musterbrechung benannt. Dies führt zu einem kreativen Schritt oder Sprung, zu etwas „Neuem“ auf einer anderen Ebene, das dann wiederum eine Position 1 markiert, mit der es dann zu 2, 3 und 4 weitergehen kann. Insofern ist das negierte Tetralemma eine Spirale, die einen Entwicklungsprozess markiert. „Wer die fünfte Position des Tetralemmas berührt hat, sucht nicht mehr nach dem letzten oder besten Schema, dem Schubkasten aller Schubkästen. Wo es um Werte wie falsch und richtig, gut und böse geht, weiß der bis hierher vorgedrungene Querdenker, dass es um lebendige Qualitäten geht, die vorgelebt werden müssen – und dass solche Qualitäten durch Worte höchstens zeitweilig in Erinnerung gerufen werden können, aber niemals durch Wort erfasst und garantiert werden.“ (ebd., S. 93)

Als ich mit einiger Begeisterung dieses Passage – übrigens in einem anderen Kontext! – las, regte mich eine Fußnote, die die AutorInnen im vorhergehenden Zitat hinter „vorgelebt werden müssen“

setzen, dazu an, in dieser Arbeit abschließend mit dieser Figur zu arbeiten. Die Fußnote lautet: „Dies gilt auch für Unternehmen und ist hier von besonderer Wichtigkeit!“ (ebd.)

Ich möchte die Figur des negierten Tetralemmas auf die bis hierher explizierte Idee „lernender Systeme“ selbst *beispielhaft anwenden*. Anschließend möchte ich die *Bedeutung* dieser Tetralemma-Struktur für „lernende Systeme“ *andenken*.

### „Lernende Systeme“ – quergedacht

Wenn ich meine Position im Raum verändere, verändert sich mein Blick, meine Perspektive, meine Möglichkeit, zu sehen und zu erkennen. In der „systemischen Strukturaufstellung“ (3.7.2.) kommt noch die körperliche Repräsentation der gespürten Veränderung hinzu – und dieses Resonanzsystem macht diese Form auch so wirkungsvoll und nachhaltig im Hinblick auf Veränderungen.

Wenn ich die Logik der Denkfigur des Tetralemmas (ebd., S. 94) für die hier exponierte Idee nutze (indem ich beispielsweise davon ausgehe, es handele sich dabei um ein verfestigtes Denkmuster bzw. ich habe mich da in etwas „verrannt“), und meine Position jeweils entsprechend verändere, dann könnte das wie folgt enden:

#### 1. Das Eine

Ich formuliere den *Standpunkt, zu dem ich eher tendiere*: **„Lernende Systeme sind möglich.“**

#### 2. Das Andere

Ich verändere meine Position, indem ich mich auf die *andere Seite der abgelehnten oder nicht gewählten Alternative* beuge: **„Lernende Systeme sind unmöglich.“**

#### 3. Beides

Ausgehend von der Annahme, dass hinter äußerlich scheinbar unvereinbaren Gegensätzen *verborgene Werte stehen, die auf einer höheren Ebene vereinbar* sind, versuche ich einen Kompromiss oder eine übersummativ bzw. paradoxe Verbindung herzustellen, eine Thesen- oder Prämissenverschiebung zu realisieren o.ä.: **„Die Unmöglichkeit lernender Systeme anzunehmen, macht die Möglichkeit der Realisierung wahrscheinlicher.“**

#### 4. Keines von Beiden

Diese Position erschließt sich dadurch, dass ich mir darüber klar werde, unter welchen *Bedingungen der Gegensatz des Einen und des Anderen für mich überhaupt relevant* werden konnte: **„Die Differenz von Möglichkeit und Unmöglichkeit blockiert das lernende System.“**

#### 5. All dies nicht – und selbst das nicht.

Eine „schwache“ fünfte Position ergibt sich dann, wenn ich die Einsicht gewinne, dass alle vier genannten Positionen *noch nicht das Ganze der möglichen „lebendigen Erfahrung“ erfassen*: **„Ein lernendes System wird im Zwischenraum von Möglichkeit und Unmöglichkeit möglich.“** Oder weitergedacht:

„Oszillierendes Lernen braucht keine vorab markierten Differenzverhältnisse. Es ist auch in einem dreidimensionalen (Zwischen-) Raum denkbar. Seine Referenz ist die mögliche Andersartigkeit von unterscheidbaren Ausschlägen.“

Die vertiefte Form - „-und selbst das nicht!“ – erhalte ich, wenn ich *Bedingungen entdecke, durch die es möglich ist, immer wieder zu neuen Standpunkten zu kommen*, indem ich beispielsweise Humor oder spirituelle Grundhaltungen in Anschlag bringe und mich dadurch auf „Abwege“ zu den bisherigen Formen des Denkens begeben kann: **„Ein lernendes System ist die Erfindung von solchen „Systemen“, die sich gegen das Lernen wehren, indem sie es anderen zu- und verschreiben. Diese Erfindung verhindert darüber hinaus tatsächliches Lernen, sie erzeugt im besten Falle Duplikate dieser Erfindung.“**

Es geht im Anschluss an eine solche „Querdenkerübung“, wie sie im hier zugrundeliegenden Querdenkerbuch (ebd.) angeleitet wird, nun darum, mit den eingenommenen Positionen im Raum einen freundlichen Kontakt aufzunehmen und sich von der fünften Position inspirieren zu lassen (und keinen Besitzanspruch auf sie zu erheben): Auf der Basis der hier markierten Positionen wirkt das „Eine“ nun weitaus weniger absolutistisch, es wirkt als relative und relativierte „Möglichkeit“, die entlastet ist durch die bis hierher immer in Abwandlungen wiederholten Begründungsanläufe. Es wirkt lockerer und „möglicher“. Das „Andere“ hat für das „Eine“ (und für den Verfasser, der ja selbst gedacht hat) seine Bedrohlichkeit eingebüßt, indem es sowohl für „Beides“ wie auch von „Keines von Beiden“ von existentieller Bedeutung geworden ist. Ohne das „Andere“ wären diese Positionen nicht sinnvoll möglich und hätten niemals entstehen können. Das „Andere“ ist eine Ressource geworden, die letztlich erst zu einer andersartigen Perspektive – hier zum Konzept des „Zwischenraums“ – führen konnte.

Das Konzept des Zwischenraumes weiterzudenken, würde u.a. bedeuten, die hier markierten Zugänge zur Idee von einer streng differenztheoretischen Ausrichtung weg im Hinblick auf eine neu zu markierende Konzeption des Zwischenraumes weiterzuentwickeln, wie sie an anderer Stelle angedeutet wurde (s.o.). Das heißt: den Zwischenraum versuchen, ohne fixe Begrenzungen (Chaos und Ordnung; Aneignung und Ablehnung) zu denken (ist er dann zu denken?), ein Konzept des Zwischenraumes dadurch zu markieren, als dass dieser durch die offen gehaltene Frage nach den eigenen Markierungen gedacht wird, eine „Logistik der Übergänge“ für einen solchen Zwischenraum zu entwickeln, die ihn viabel für die Praxis in lernenden Systemen macht. Den Positionen nach Möglichkeit und Unmöglichkeit gelegentliche Höflichkeitsbesuche abzustatten, um sicherzugehen, dass hinten nicht (wie hier?) „das Gleiche in Grün“ für die neue Position 1 herauskommt ...

Dies – und mehr davon! - impliziert vermutlich eine eher *poststrukturalistische Ausrichtung der zukünftigen Forschungen* – einschließlich derjenigen Formen, die sie im Sinne von „-und selbst das nicht!“ – integrieren wird müssen, um immer wieder neue Zugänge, die dann „Position-1-tauglich“ werden, zu generieren. Ausschweifungen als Normalfall!

Schluss der Tetralema-Anwendung.

„- und selbst das nicht!“

---

**Lernende Systeme mit einer querdenkerischen „Logistik der Übergänge“: auf dem Weg zur „verrückten Organisation“**

Die Tetralemma-Struktur ist ein Schema, das es - wie eben beispielhaft dargestellt - sicherstellt, Schemata zu erkennen, zu entlarven und ihnen „zu entkommen“. Sie ist damit ein Instrument, das „Querdenken“ und damit die Versorgung mit Irritation sicherstellt. Die Tetralemmastruktur stellt damit quasi eine *Landkarte* zur Verfügung, die es ermöglicht, das selbst erschaffene Durcheinander zu irritieren ohne die Übersicht zu verlieren – zudem erfolgt dies nicht beliebig oder wieder mit abstrakten „Verlegenheitsvokabeln“ wie „Störung“ oder „Perturbation“, sondern das Gelände ist gut katographiert. Insofern ist diese Tetralemmastruktur ein geeignetes praktisches Verfahren, um die Routinen der im lernenden System verschränkten Personen, Kommunikationen und organisationalen Strukturen und Prozesse auf Makro-, Meso- und Mikroebene *routiniert zu durchbrechen* – ein Verfahren, das die Selbstbezüglichkeit des Systems in ihrer Komplexität abbildet und auch über sie hinausreicht („– und selbst das nicht!“). Dadurch kann sie zur Ressource für Lernprozesse werden.

Das betrifft einerseits die *Logik* des negierten Tetralemmas in seiner Modellhaftigkeit, die ja leicht von Personen und in Interaktionsprozessen angewendet werden kann, es betrifft aber auch die methodische Form, diese Logik in der *Aufstellungsarbeit* zu nutzen. Die Nutzung der *systemischen Strukturaufstellung* (3.7.2.) hat den Charme, dass sie die Verschränkung von Personen und ihren mentalen und physischen Repräsentationen, deren Kommunikationsstrukturen und –prozessen sowie der Organisationsdimension *in einem methodischen Setting* zulässt. Die Tetralemma-Aufstellung bzw. –Logik ist insofern ein *Beispiel für eine Markierung im Zwischenraum der bisher angebrachten Kontextmarkierungen*. Sie ermöglicht routinisiert den Routinenbruch und versorgt systematisch mit Irritation, die zudem selbst mitgestaltet wird.

Lernende Systeme hätten ihre „Logistik der Übergänge“ darüber hinaus, dass sie solche Routinen zur Selbstirritation „erfunden“ hätten, auch insofern organisiert, als dass sie sich mit der *personalen Ressource des „Querdenkers“* ausgestattet hätten – wobei es eine spannende Frage ist, ob und wie lange ein „Querdenker“ überhaupt in einer Organisation inkludiert ein „Querdenker“ bleiben kann, oder ob er dadurch, dass er inkludiert ist, schon seine wichtigste Ressource verloren hätte ...

Vorbehaltlich der Antwort auf diese Frage, hätte ein angesichts dieser Verquerungen „lernendes System“ jedenfalls „spirale Denker“ eingestellt und gut gepflegt. Nach Matthias Varga von Kibéd und Insa Sparrer sind das die *ausgereiftesten Metaquerdenker*: „Spiraliker haben Humor – und man braucht Humor, um sie wirksam in Teams arbeiten zu lassen. Ob man sie integriert hat, weiß

man nie genau; aber das macht gar nichts. Hauptsache, der spiralische Denker weiß, dass er uns integriert hat. Dann kommen uns seine Querdenkerqualitäten zugute.“ (Kibéd/Sparrer 2003, S. 164) Diese sind dadurch bezeichnet, dass Querdenker die Vorurteile von Leuten, die geradeaus denken, nicht teilen, sondern *andere Vorurteile mitbringen* (Dirk Baecker in: Baecker/Kluge 2003, S. 102). Sie haben *Routine in der Dummheit*, die intelligenten Routinen und Verfahren einer Organisation *daraufhin zu testen, ob die Unterstellungen, auf denen jene beruhen noch gültig sind*. So wie derjenige neue Affe, der in ein Gehege gelassen wird, in dem vier andere Affen sich ehemals ihre Bananen von den Bäumen geholt hatten – bis die Wärter die Baumstämme mit Elektrodraht umwickelten. Die Affen hatten gelernt, dass sie einen Schlag bekommen, wenn sie ihrem Wunsch nach Bananen nachgeben und dies dem neuen Affen auch unmissverständlich dadurch signalisiert, dass sie diesen am Hochklettern hindern wollten, damit er sich bloß keinen Schlag holt. Die Wärter hatten jedoch den Strom längst wieder abgeschaltet, sodass die Bananen wieder gefahrlos hätten gepflückt werden können.

„Wenn wir diese Fabel auf die Organisation übertragen, können wir sagen, dass die Organisation, die ihre eigenen Erfahrungen nicht von Zeit zu Zeit dadurch überprüft, indem sie Neulinge ihre eigenen Erfahrungen machen lässt, sich interessanter Möglichkeiten, nicht zuletzt der Überprüfung der eigenen Urteile und Vorurteile, beraubt.“ (ebd., S. 101) Neulinge, die Unkenntnis und Fremdheit mitbringen, können querdenken. Die Routine, sich die „Dummheit“ von Neulingen zu Nutzen zu machen, hätten Logistiker von Übergängen längst eingerichtet.<sup>303</sup>

Wie auch immer weitere solcher Routinen und Verfahren aussehen mögen, die in einem „lernenden System“ erfunden werden könnten, um sich selbst im Zwischenraum von Möglichkeit und Unmöglichkeit als solches zu beobachten, so wäre der Erfolg eines solchen Systems davon abhängig zu machen, inwiefern es ihm gelingen wäre, *die Normalität der eigenen Verrücktheit zu*

<sup>303</sup> Üblicherweise werden Intelligenz und Dummheit als Abweichung von der Norm in zweierlei Hinsicht bestimmt: Dummheit erscheint als negative, Intelligenz als positive Abweichung (vgl. Ette 2001, S. 122). Diese Abweichungsbeschreibung impliziert eine moralische Überlegenheit des Intelligenten, der intelligent genug ist, diese Unterscheidung so zu ziehen, dass es selbst gut dasteht und der Dumme der Dumme bleibt. Die oben angedeuteten Potenziale und Ressourcen von Dummheit im Sinne von *Unbedarftheit und produktiver Unwissenheit* bleiben einem solchen Zugang verstellt. Manchmal bleiben oder werden – wie die gelehrigen Affen oben in der Fabel – die Intelligenten deshalb die Dummen, weil sie die Unterscheidung aufrechterhalten. Dadurch wird klar: „Intelligenz bietet keinen dauerhaften Schutz vor Dummheit.“ (Ette 2001, S. 129) Es sei denn, sie führt die mögliche Dummheit als Ressource mit oder verfügt über solch „intelligente“ (oder dumme?) Mechanismen, die sie in die Lage versetzen, sich gut mit Dummheit zu versorgen.

Robert Musil (1999) empfiehlt in einem Vortrag „über die Dummheit“ „zu einer aussichtsvollen Lebensgestaltung“: „Handle, so gut Du kannst und so schlecht Du musst, und bleibe Dir dabei der Fehlergrenzen des Handelns bewusst!“ Bald darauf hört es auf, sich mit der Dummheit zu beschäftigen, „denn einen Schritt über den Punkt, wo wir halten, hinaus, und wir kämen aus dem Bereich der Dummheit, der selbst theoretisch noch abwechslungsreich ist, in das Reich der Weisheit, eine öde und im allgemeinen gemiedene Gegend“.

---

*organisieren*. Das wäre übrigens die Einlösung einer starken fünften Position des Tetralemmas. Der Vorteil von Verrücktheit besteht darin, dass wir sie ganz gut kennen, ohne sie ganz gut zu kennen. Immerhin wissen wir, dass gelegentlich Menschen verrückt werden, oder auch Tische oder Stühle. „In gleicher Weise, wie Tassen, die nicht alle im Schrank sind, Zeichen einer gestörten Ordnung sind, sagt aber die Verrücktheit, dass Unordnung entstanden ist – und zwar plötzlich, ohne sanften Übergang, ruck, zuck.“ (Simon 2004, S. 15) Das Interessante daran ist die Frage, die sich angesichts der Wahrnehmung von Unordnung stellt: Welche Ordnung? Unordnung in Verhältnis wozu? Welche Ordnung ist - für wen - so „normal“, dass der Eindruck von Unordnung entstehen kann? Fragen also nach den Unterscheidungen, die den Wahrnehmungen von Verrücktheiten zu Grunde liegen.

Auf Basis bestimmter Unterscheidungen kann sich so ein System völlig verrückt machen – im Sinne von: seine Verrücktheit nachhaltig und wirkungsvoll so selbst zu organisieren, dass es die Zuschreibungen von Verrücktheit ernten kann – oder wahlweise für normal gehalten werden kann. Das ist insbesondere eine therapeutisch bedeutsame Annahme, denn sie eröffnet für die Behandlungen von Verrücktheit neue Perspektiven. Wenn wir indes die *Selbstorganisationsannahme von Verrücktheit*, die ja besagt, dass ein System in der Lage ist, seine Verrücktheit in bezug auf eine bestimmte Funktion und Reaktion, die ihm nützlich erscheint, selbst zu organisieren –, wenn wir diese Annahme also auf unser Thema beziehen, dann hätte ein „lernendes System“, das sich selbst Nutzen von seiner Unterscheidbarkeit und seiner immer wieder Unterschiede-machen-könnenden Innenkonstitution erwarten würde, seine eigene Verrücktheit erfunden und organisational konserviert. Eine „verrückte Organisation“ wäre eine Organisation, die die „Normalität“ organisationaler „Krankheit“ zum Konzept ihrer Reproduktion gemacht hätte. Verrückte Organisationen sind völlig normal, nicht aber solche, die sich die Unterscheidung von Normalität und Verrücktheit zunutze machen. Diese hätten gelernt, dass den Spielarten von Normalität und Verrücktheit das gleiche Strukturierungsprinzip zugrunde liegt: das *Unterscheiden* (was Fritz B. Simon mathematisch „beweist“; Simon 2004, S. 254ff). Sie hätten gelernt, die ihnen eigenen, „normalen“ organisationalen Verrücktheiten konsequent auf sich selbst anzuwenden. Damit könnten sie zum Beispiel verrückt genug sein, die Bequemlichkeit einer eigenen Geschichte, die sich über das wiederholte Erzählen gleicher Geschichten (z.B. vom Lernen von Systemen) tradiert und verfestigt, zu zerstören. So würden sie sich „kontrolliert“ verrückt machen, die Verrücktheit als Ressource abschöpfen, statt sie zu bekämpfen. Sie brauchen dazu nur das zu tun

---

oder zu lassen, was sie – als Organisation – selbst hervorbringen: Ordentlich Unordnung. Sie müssten nur die Fähigkeit etablieren, dies anders zu beobachten. Via Lernen. Um zu unterscheiden, was sich unterscheidet, was sich unterscheidet usw.

Die Frage, wie verrückt die inkludierten Organisationsmitglieder sein oder werden müssten, um sich diese Organisation zuzumuten, ist offen, aber interessant. Sie ist keineswegs unkritisch, denn hier tauchen wiederum *ethisch-moralische Fragestellungen* auf, deren harmloseste (Sprach-) Spielart noch die These der „Landnahme“ des „Subjekts“ durch die „Systeme“ ist (Orthey 1999, S. 119ff). Was zu erforschen und zu erfinden wäre, das ist wohl eine „KybernEthik“ (von Foerster 1993) – nicht im Sinne von außen vorgegebener ethischer Leitlinien in Form etwa der 10 Gebote, sondern im Sinne einer in den *Dialogen im „lernenden System“ mitlaufenden Frage nach den ethischen Implikationen des eigenen Reproduktionsgeschehens* und temporär begrenzten Antworten unter Einbeziehung der jeweils spezifisch angelegten Unterscheidungen. Dazu braucht es mehr als „Reflexion“ im Sinne von Lernen zweiter Ordnung. Ethische Fragen sind dem Lernen 3. Ordnung zuzurechnen und beziehen notwendigerweise Beobachtungen 2. und 3. Ordnung ein. Und zwar letzteres in einer *zweisinnigen Logik*. Nicht mehr nur Beobachtung von Beobachtung beobachtenden Beobachtern, sondern: *Beobachtung der Beobachtung des Beobachtet-werdens*. Damit wird der lineare Prozess zu Beobachtungen höherer Ordnung umgekehrt und auch auf sich selbst im umgekehrten Sinne angewendet. Beobachter beobachten nicht nur, sie werden auch umgekehrt beim Beobachten beobachtet – von denjenigen, die sie beobachten. Die Beobachtungsverhältnisse werden umgekehrt insofern, als dass das „Objekt“ der Beobachtung zugleich auch an anderer Stelle „Subjekt“ der Beobachtung ist. Damit geht es um Fragen nach den Sinngrundlagen und der Sinnreproduktion der Beobachtung unter der Prämisse des Beobachtet-werdens. Und dies eröffnet einen Prozess der *Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Zwischenraum von Beobachtung und Beobachtet-werden*, der unmittelbar an das Systemgeschehen anschließt und damit Impulse zu sehr konkreten Anwendungen und Wendungen setzen kann.

### **8. Mehr Irritation: Lernende Systeme – von Querdenkern verwirrt**

Was angesichts solcher Kontextmarkierungen und deren Zwischenräume bleibt, ist auf *Dauer gestellte Irritation*. Irritation ist Voraussetzung für Veränderung und für Lernen – nach wie vor. Irritation ist ein *Überlebenskonzept*. Und dies ist der selbstbezüglich hervorgebrachte Modernisierungstrick einer post<sup>post</sup> verfassten Gesellschaft und ihrer betrieblichen Subsysteme. Sie halten sich dadurch selbst im *Ungleichgewicht* und machen damit auch das, was ökologischen Systemen ihr Überleben sichert. Deshalb ist eine „Zeit der Modernisierung“ so schwierig, aber auch

so wichtig. Die *Steigerung von Reflexionsanlässen und -anreizen* durch Irritationen scheint der Garant fürs Überleben. Bewahrt uns also vor den Verlockungen vermeintlich großer neuer Sicherheiten (auch der eben genannten natürlich!). Wir würden es nicht überleben.

Und wie geht's weiter?

Unterscheidet Euch! So heißt die Universalantwort im Sinne der Aufforderung von George Spencer-Brown: „Draw a distinction!“ Unterscheidet und unterscheidet das Unterschiedene usw. Wider allen Versprechungen – auch wider der von den „lernenden Systemen“. Die Differenz lebt. Sie lebt auf anderem Niveau. Aber sie ist angewiesen auf Anstrengungen des „anders sein“ – also auf Distanzierung und auf Infragestellung – und dann noch auf die „starke“ Musterbrechung des „- und selbst das nicht““ der 5. Position des negierten Tetralemmas. Dies wird möglich durch auf Irritation angewendete Irritation und macht eine weitere irritierende Spirale auch wieder möglich. Irritation hält Differenzerzeugung am Leben. Und das Leben. Die Welt ist ein post<sup>post</sup> verfasstes Kontingenzproblem. „Es ist wie es ist, aber es könnte auch anders sein.“ Um das „anders sein“ sollten wir uns in Zukunft mehr kümmern. Dann haben wir Zukunft.<sup>304</sup>

Matthias Varga von Kibéd/Sparrer und Insa Sparrer (2003, S. 169f) empfehlen zum Abschluss ihrer Überlegungen zum Querdenken (im Zusammenhang mit systemischen Strukturaufstellungen) *drei kostbare Ressourcen*, die anschlussfähig für diese „Spekulationen“ sind. „Es handelt sich um das Nichtwissen, die Hilflosigkeit und die Verwirrung.“

Wem nun das hier „spekulierte“ allzu „verquer“ oder zu „visionär“ erscheint, der- oder diejenige sei mit dem wenig reizvollen Schicksal derjenigen Querdenker und Visionäre getröstet, die „Avantgardisten“ waren (Lotter 2003/2004, S. 50). Das waren nämlich ehemals – beginnend im 17. Jahrhundert – in der straff organisierten regulären Armee diejenigen Einheiten, die tief in fremdes Territorium vorstießen, um Erkenntnisse darüber zu sammeln, welche Stärken und Absichten der Gegner hatte. Ihr Job bestand darin, zu versuchen, neue Bedingungen in einer fremden Umgebung herauszufinden. Da sie eben dafür über keine Erfahrungen verfügten, war dies ein riskantes Unternehmen. Den Ausgang der Schlacht erlebten sie meist nicht mehr ...

<sup>304</sup> Dass diese Zukunft anregend und auch aufregend sein könnte, hätte ich gerne bis hierher vermittelt. Wenn diese Zukunft in den Betrieben in systemisch-konstruktivistischer Praxis derart gestaltet wird, dass auf die Wertschöpfung von Komplexität gesetzt wird, dann bedeutet dies indes auch, dass die Zukunft aufwändig wird. Und zwar emotional, intellektuell – und vor allem auch *zeitlich*. Die Bewältigung von Komplexität braucht Zeit. Und diese Zeit lässt sich auch nicht mit trivialen Modellen in einer eindimensionalen ökonomischen Logik „verkürzen“, ohne den erhofften Mehrwert zu zerstören. Diese Zukunft in „lernenden Systemen“ braucht Zeit. Was das im Detail für die Gestaltungspraxis des Lernens von Systemen bedeutet, das ist ein Thema für ein anderes forschendes Projekt.

## 9. Mit „kreativer Zirkularität“ zurück zum Anfang: Lernende Systeme im weiterentwickelten Ausgangsmodell

In der Einleitung zu dieser Arbeit wurde ein Modell dargestellt, innerhalb dessen sich der Untersuchungsgegenstand in seinen unterschiedlichen Aspekten verorten lassen sollte. Dies Modell stellte auch eine Rahmung für die Idee „lernender Systeme“ dar. Es wurde im Abschnitt „Von lernenden Organisationen - ... auf dem Weg zu lernenden Systemen“ (2.3.) in einer dritten „Tiefendimension“ um die drei Stufen des Lernens erweitert.

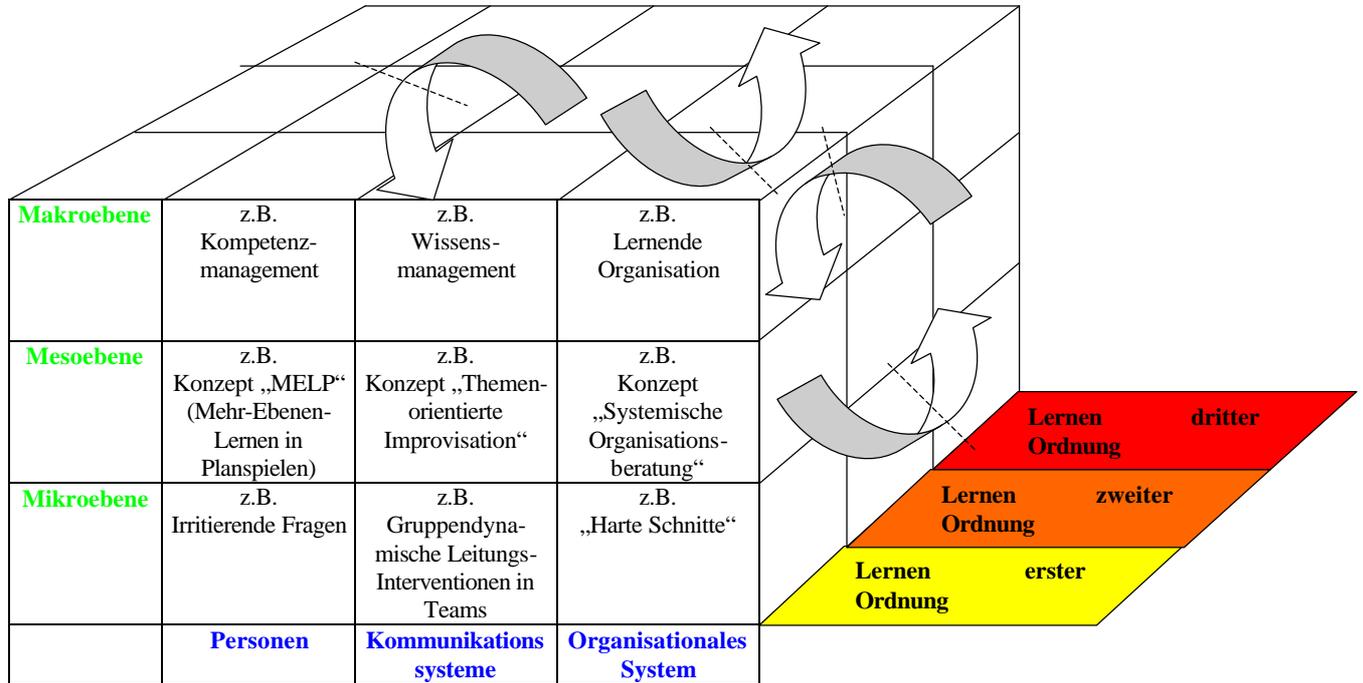
Nachdem nun mögliche Elemente, Ereignisse, Relationen und Grenzen eines „lernenden Systems“ bearbeitet wurden, erscheint es angemessen, dies Modell abermals zu ergänzen – insbesondere nach den vorhergehenden Reflexionen in der Tetralemmastruktur bzw. mit dem Fokus einer „organisationalen Verrücktheit“. Diese zeigt – verkürzt und vereinfacht verdichtet – an, „wie“ sich ein „lernendes System“ im Rahmen der drei Dimensionen „bewegt“: es bewegt sich „zirkulierend“ in einem – dem oben zitierten „Spiraliker“ angemessenen - *selbstkreativen Sinne*. Damit meine ich hier nicht ausschließlich seine zirkuläre Selbsterschaffung im Sinne seiner Autopoiesis und seiner Selbstreferentialität. Ich meine mit „kreativer Zirkularität“, dass dieser Prozess der Erkenntnis der Erkenntnis, der Wahrnehmung der Wahrnehmung, der Beobachtung der Beobachtung qualitativ dadurch „kreativ“ wird, dass er via der Form des Lernens gestaltet wird. Nicht leichtherdings nur „reflexiv“ soll „kreativ“ dabei hier verstanden werden, sondern im Sinne von: zu Unterscheidungen fähig, die bisher fremd waren, die eine qualitativ bedeutungsvolle Abweichung darstellen und die erst völlig „neu“ unterschieden werden müssen – z.B. durch gezielte Anwendung des erweiterten Tetralemmas. „... und auch dies nicht – und selbst das nicht!“

Dieses Prinzip der „kreativen Zirkularität“ erweitert den bisher entstandenen Rahmen für ein „lernendes System“ durch diejenigen Aspekte, die in diesem Kapitel herausgearbeitet wurden. Dadurch – und erst dadurch – wäre die Idee eingelöst. Erst durch Formen „kreativer Zirkularität“ kann die Idee „lernender Systeme“ in einem ersten Zugang als theoretisch und pragmatisch eingelöst angesehen werden. Denn durch dieses Prinzip wird abgesichert, dass das System über wirkungsvolle Mechanismen und Programmierungen zur Selbstperturbation verfügt, es sich also selbst in die Lage versetzen kann, die Eigenkomplexität immer wieder neu zu erhöhen, um sich dann erneut zu stabilisieren. Und zwar bis dahin, dass die eigene Zirkularität angehalten und vielleicht sogar aufgelöst wird.<sup>305</sup> Kurzum: um sich in ein *Oszillieren zwischen Irritation und Stabilität* zu bringen. *Um zu lernen* – um sich im Sinne einer „qualitativen Modernisierung“ (Orthey 1999, CD-Rom, Modernisierung.doc) mit „aktionsfähigem Wissen“ (Argyris 1997) zu versorgen, das auch vor sich selbst nicht Halt macht.<sup>306</sup>

<sup>305</sup> Dies führt zu Fragen der Logik, die hier angehalten und nicht aufgelöst werden. Nur soviel: diese mehrwertige Logik müsste sich selbst auch in ihren eigenen Paradoxien aushalten können.

<sup>306</sup> Und natürlich auch nicht davor, sich von den Limitierungen der hier entwickelten Modellhaftigkeit „lernender Systeme“ zu befreien.

Damit ist – anspruchsgemäß – der mit dieser Schrift angestrebte „Reflexionsrahmen“ hinreichend markiert.<sup>307</sup>



Grafik: 2. erweiterte Variante des Ausgangsmodells für „lernende Systeme“

Damit kann seine Überprüfung und weitere Erforschung beginnen.

<sup>307</sup> Das Verhältnis dieses „Reflexionsrahmens“ zu seinem Gegenstand kann mit dem Verhältnis von Speisekarte und Essen, von Landkarte und Landschaft verglichen werden. Die genannten Karten vermitteln Orientierungen, die einer anderen Logik genügen wie die ihrer Gegenstände. Insofern muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Logik der Herstellung von Speisekarten ebenso wenig mit derjenigen der Zubereitung wohlschmeckender Speisen übereinstimmt, wie diejenige der Konstruktion dieses „Reflexionsrahmens“ mit derjenigen „lernender Systeme“. Dies ist die Differenz der Unterscheidungen des Phänomens und der Unterscheidungen derjenigen Zeichen, die zu Bezeichnung, Beschreibung, Erklärung und Bewertung des Phänomens herangezogen werden. Beides sollte nicht verwechselt werden!

kein fehler im system

kein ehler im system

kein ehfler im system

kein ehlfir im system

kein ehlefr im system

kein ehlerf im system

kein ehleri fm system

kein ehleri mf system

kein ehleri ms fystem

kein ehleri ms yfstem

kein ehleri ms ystfem

kein ehleri ms ystefm

kein ehleri ms ystemf

fkei nehler im system

kfei nehler im system

kefi nehler im system

keif nehler im system

kein fehler im system

(Gomringer 1992, S. 63)

**Ausschweifung am Ende: Glaube, Hoffnung und Liebe?!<sup>308</sup>**

Ganz am Schluss – hoffentlich nicht: am Ende - gefragt, woran er denn als „reflektierter Praktiker“ nach all den aufgetürmten Reflexionen, nebst den erzeugten Irritationen und nebst auch den damit einhergehenden Vereinfachungen *letztlich* ganz praktisch sein Interventionsverhalten in „lernenden Systemen“ orientiere, zieht sich der Autor als systemisch-konstruktivistisch operierender Interventionist meist auf Erklärungen im Rahmen seiner Theorie zurück. Derart mit der *Referenzfrage* konfrontiert, antwortet er schlicht, dies orientiere sich an seiner Wahrnehmung des intervenierten Systems. Entscheidend sei das intervenierte System, ob Betrieb, Lerngruppe, Person oder Beratungsklientin. Der Interventionist könne nur versuchen zu spüren, was nötig sei, um das *System zur Selbststeuerung anzuregen* und dann im Sinne nicht-trivialer Interventionen operieren, indem er interveniere und dann die Resonanz beobachte, interveniere, beobachte, deute und so weiter: „Beobachten, Nichtverstehen und Intervenieren“ (Geißler/Orthey 1998, S. 239ff) sei eine hinreichend erfolgversprechende Haltung, um Missverstehen etwas unwahrscheinlicher zu machen und das System so mit anschlussfähiger *Irritation* zu versorgen, dass es lerne oder sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten „viabel“ entwickle. Sicher sei seine Intervention eine *zielgerichtete Kommunikation*, aber das Ziel sei das Ziel des intervenierten Systems und daran orientiere sich letztlich alles, was BeraterInnen, TrainerInnen oder GruppenleiterInnen, die ihr Handeln an diesem Paradigma orientieren tun – und auch: was sie lassen. Die Unterscheidungen der Wahrnehmungen des Beobachters, der dann zum Interventionisten wird, seien insofern kaum zu erden, weil es eben dessen professionelle Kompetenz sei, damit selbstreflexiv flexibel umzugehen und seine Unterscheidungen: *zu wählen*.

Zugegebenermaßen habe ich häufig aber diese – meist moralisch ambitionierte Fragen - auch deshalb ausweichend beantwortet, weil ich mich gegen die Vereinnahmung durch optimistisch bis euphorische pädagogische Idealismen meinte wehren zu müssen. Diese handeln ja meist von aufgeklärten „Subjekten“ und ähnlich emanzipiert abhängig gemachten Objekten der pädagogischen Einflussnahme. Ich verweigerte mich der pädagogischen Trivialisierungsmaschinerie durch Leugnung letztgültiger Unterscheidungen für Lehre, Leiten und Beraten. Nicht selten wurde ich dafür pädagogisch entkommuniziert und in die bereitstehende Stereotype des Postmodernen einsortiert, für den alles geht und alles ist eben

---

<sup>308</sup> Angeregt durch den lesenwerten Beitrag von Heinz Kersting: „Intervention – die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten.“ (Kersting 1991, S. 108-133), überarbeitete Version eines Textteils aus Orthey (2001b).

auch nichts. Und das ist pädagogisch fatal, nicht akzeptabel, unerträglich. Ich fühlte mich in dieser Ecke zwar wohler als bei den Trivial-Euphorikern des Lehrens und Lernens, die ich alle einmal zu oft vom „Lehr-/Lernkurzschluss“ (Holzkamp) elektrisiert wähnte. Immerhin *glaubte* und glaube ich ja, was ich denen gesagt – oder systemisch konsequent – besser *nicht* gesagt habe - und warum.

Nichtsdestoweniger sah ich mich im Selbstbezug häufig mit der Frage nach der „letzten“ Referenz dessen konfrontiert, was ich als Trainer, Berater, Forscher und Gruppenleiter in bzw. mit Systemen, die lernen oder in denen zumindest viel gelernt wird, tue und was ich lasse. Das ist die Referenzfrage bei der Wahl der zu wählenden Unterscheidungen für Beobachtung und Intervention. Woran orientiere ich letztlich mein professionelles Handeln in theoretisch „reflektierter Praxis“?

Natürlich bin ich in der Selbstreflexion meiner Arbeit zu Antworten gekommen. Sie lauteten etwa so: Ich weiß (im Rahmen meiner Möglichkeiten zu wissen), was ich tue, weil ich *glaube*, dass es das Richtige ist, was ich tue, und ich *hoffe*, dass durch das, was ich tue (oder lasse) etwas geschieht, das für das System brauchbar ist und dass es in der Lage ist, dies für Veränderungen, Entwicklungen und Lernen auch zu nutzen. Und ich *liebe* natürlich diese Arbeit, weil ich die Menschen, die sie betrifft insofern liebe, als dass ich ihnen zutraue, sich selbst zu entwickeln. Deshalb arbeite ich mit ihnen in *nahen Beziehungen* zusammen. Das sind – nach Kersting (1991, S. 114) – auch die drei alten Sozialarbeitertugenden: Glaube, Hoffnung und Liebe.

Für mich sind es zunächst einmal *Erklärungsprinzipien*. Wer glaubt, der glaubt, wer hofft, der hofft und wer liebt, der liebt. Aus.

Glaube, Hoffnung und Liebe benötigen – wie ja das Lernen auch (Simon 1993) – *keine weitere Erklärung* mehr. Sie sind (jedenfalls im Alltagsgebrauch) nicht mehr weiter erklärungsbedürftig. Zudem sind die Antworten (deshalb) auch selbstbezüglich: „Er hofft, dass er selbst hofft, er glaubt, dass er selbst glaubt, er liebt sich selbst als Liebenden.“ (Kersting 1991, S. 115)

„Für jetzt bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei: doch am größten unter ihnen ist die Liebe.“ (1. Korinther 13,13)

---

Nun kommen die *Zweifel*. Sie sind angebracht. Denn *nur der Zweifel* kann Erklärungsprinzipien brauchbar halten. Ist das zu glauben? Ist Hoffnung angebracht? Ist es Liebe oder etwas anderes (z.B. Eitelkeit)?

Der Zweifel gewährleistet durch Perturbation – hier des Letztbezuges - im Selbstbezug das, was die Störung oder die Irritation im intervenierten System freisetzt. Er gewährleistet Entwicklung, Veränderungen, Lernen. Er gewährleistet, dass die Prüfoperation, diese Frage weiterhin zu stellen, bzw. sie in Frage zu stellen, auf Dauer gestellt wird. Mehr gibt's nicht. Daran kann man nur glauben, man kann es hoffen und man kann genau diesen unbestimmten Zustand lieben. Was will man mehr, vorausgesetzt man will nichts anderes?

Zweifel - dies ist für mich die Konsequenz einer Arbeit mit der Unbestimmtheit in lernenden Systemen. Sie bedeutet – professionell gedacht: notwendigerweise - immer auch, selbst betroffen zu sein. Ole Olsen, in die Jahre gekommener Unternehmensberater sagt dazu in Sten Nadolnys neuem Roman „Er oder Ich“: „Entscheidungen empfinde ich fast immer verfrüht oder, wenn sie bereits getroffen wurden, als falsch. Aber die eigene Unentschiedenheit aushalten zu können, gerade das prädestiniert für den Beraterberuf.“ (Nadolny 1999, S. 11/12) Unbestimmtheit und Unentschiedenheit im Selbstbezug des Interventionisten. Ist das auszuhalten?

Alice im Wunderland

„Wer bist denn *du*?“ sagte die Raupe.

„Ich weiß es selbst kaum“, sagte Alice, „ich muss seit dem Aufstehen heute früh wohl mehrere Male vertauscht worden sein.“

„Wie meinst du das?“ fragte die Raupe streng. „Erkläre dich!“

„Ich fürchte, ich kann mich nicht erklären“, sagte Alice, „denn ich bin gar nicht ich, sehen Sie.“

„Ich sehe es nicht.“ sagte die Raupe.

Woher kommt die Sicherheit angesichts Glaube, Hoffnung und Liebe und den Zweifeln daran?

Sie kommt aus sich selbst: aus der Sicherheit, dass sicher ist, dass nichts sicher ist – aus dem Glauben daran, der Hoffnung darauf, was dies ermöglicht und der Liebe, die dies eben erst ermöglicht. Und sie kommt aus dem (oft: gleichzeitigen) Zweifel daran, dass dies tatsächlich sicher ist. Sie entsteht im *Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung*, in der paradoxen

Unruhe – nicht in scheinbarer Stabilität. Wem das zu wenig ist, dem wird es schnell zu viel! Wer das will, der will es. Er glaubt an sich und bezweifelt, ob dieser Glaube angebracht ist. Er hofft und bezweifelt, ob es Hoffnung gibt. Und er liebt verzweifelt im Zweifel, ob es Liebe ist. Er entscheidet permanent und ist doch unentschieden in seiner Grundhaltung. „Es gibt damit keine ‘richtigen’ Entscheidungen, sondern nur Möglichkeiten des differenzmachenden Eintritts in die zirkuläre Bestimmung von Entscheidung und Zukunft, Möglichkeiten des „Symmetriebruchs“ und der Einrichtung von Irreversibilität (...) Und deshalb mag es sich empfehlen, Entscheidungen im Probierstil zu entwerfen, sie unter Revisionsvorbehalt zu stellen, sie an Lernmöglichkeiten auszurichten oder sie so zu wählen, dass sie mehr Wahlmöglichkeiten erzeugen als vernichten.“ (Luhmann 1991, N 3)

Was wird er – oder sie - also tun?

- *Beobachten.* Und dies sorgfältig. Sich selbst beobachten, und sich seiner Unterscheidungen vergewissern. Sich selbst beobachten lassen, um die eigenen blinden Flecke zu entlarven - und zu wissen, dass die Entlarvung des blinden Flecks schon wieder einen neuen hat.
- *Nichtverstehen* als Verstehensform entdecken und daraus Verstehensmöglichkeiten entwickeln. In Paradoxien denken.
- *Intervenieren!* Paradox, vorsichtig, spielerisch - und auf Überraschungen gefasst! Und dies wieder beobachten usw. (Geißler/Orthey 1998, S. 270)

Das kann ich glauben. Ich setze Hoffnung hinein. Und ich liebe es.

„Es ist Unsinn, sagt die Vernunft,  
es ist, was es ist, sagt die Liebe.“

(Erich Fried)

Allem Zweifel zum Trotz.

Denn bei allem, was wir tun, denken und fühlen,  
möchten wir manchmal bis zum Äußersten gehen.  
Der Wunsch wird in uns wach, die Grenzen zu überschreiten,  
die uns gesetzt sind.  
Nicht um mich zu widerrufen,  
sondern um es deutlicher zu ergänzen, möchte ich sagen:  
Es ist auch mir gewiss,  
dass wir in der Ordnung bleiben müssen,  
dass es den Austritt aus der Gesellschaft nicht gibt  
und wir uns aneinander prüfen müssen.  
Innerhalb der Grenzen aber haben wir den Blick gerichtet  
auf das Vollkommene, das Unmögliche, Unerreichbare.  
sei es in der Liebe, der Freiheit oder jeder reinen Größe.  
Im Widerspiel des Unmöglichen  
mit dem Möglichen  
erweitern wir unsere Möglichkeiten.  
Dass wir es erzeugen,  
dieses Spannungsverhältnis, an dem wir wachsen,  
darauf, meine ich, kommt es an;  
dass wir uns orientieren an einem Ziel,  
dass freilich, wenn wir uns nähern, sich noch einmal entfernt.

Ingeborg Bachmann



## Literatur

- Adorno, Th. W.: Ästhetische Theorie. 5. Aufl. Frankfurt am Main 1981
- Althaus, C./Wagener, A.: Grenzen des Wissens. Diagonal 2/1993, Universität Siegen, S. 7 - 14
- Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? – Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung; Profil: München 1990
- Altrichter, H.: Professionalität im Wandel. Zeitschrift für Personalforschung. 7. Jg.: 77 - 95
- Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien 2000, S. 201 – 221
- Altrichter, H./Gorbach, S.: Professionalität im Wandel. Zeitschrift für Personalforschung. 1993, 7. Jg., S. 77 - 95
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung; 2. Auflage, Julius Klinkhardt 1994
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 640 – 660
- Andersen, T. (Hg.): Das reflektierende Team. Dortmund 1990
- Andrzejewski, L.: Trennungs-Kultur. Handbuch für professionelles, wirtschaftliches und faires Kündigungsmanagement. Neuwied 2002
- Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. 8. Auflage, Göttingen 2000
- Antons, K./Amann, A./Clausen, G./König, O./Schattenhofer, K.: Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis. Opladen 2001
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Münster, New York, München, Berlin 1996
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München 1998

- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. Münster, New York, München 2000
- Argyris, Chr.: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart 1997
- Argyris, Chr./Schön, D. A.: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 1988
- Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1990
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, R.: Bildungs- und Systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 13 - 29
- Arnold, R. (Hg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996 (a)
- Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996 (b)
- Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Arnold, R.: Das Santiago Prinzip. Köln 2000
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995
- Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995
- Arnold, R./Pätzold, H.: Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003, S. 107 - 126
- Arnold, R./Pätzold, H.: Zeit lassen. Bildung zwischen Gelassenheit und Getriebensein. In: Theodorff, A.: Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart 2004, S. 99 – 108
- Attems, R./Hauser, M./Mandl, Chr./Mandl, H./Sohm, K./Weber, J. M.: Führen. – zwischen Hierarchie und ...: Komplexität nutzen, Selbstorganisation wagen. Zürich 2001
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Bacon, F.: Essays. Herausgegeben von v. L. L. Schücking, Leipzig 1940
- Baecker, D.: Die Form des Unternehmens. Frankfurt am Main 1993
- Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin 1994

- Baecker, D.: Weil es so nicht weitergeht. Organisation und Gedächtnis in der Transformationsgesellschaft. In: *Lette internationale* 28, Frühjahr 1997, S. 26 - 29
- Baecker, D.: Müllers Vermutung. Episches Theater und postheroisches Management, In: *Lette International*. Winter 1998, S. 68 - 70 (a)
- Baecker, D.: Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: *Organisationsentwicklung* 3/1998, S. 5 - 21 (b)
- Baecker, D.: *Organisation als System*. Frankfurt am Main 1999
- Baecker, D.: *Wozu Systeme?* Berlin 2002
- Baecker, D.: *Organisation und Management*. Frankfurt am Main 2003
- Baecker, D.: Das Klingelzeichen als Lernerfolg. (taz-Serie: Kleine Soziologie der Erziehung) taz Nr. 7316 v. 23.03.2004, Seite 18
- Baecker, D./Kluge, A.: *Vom Nutzen ungelöster Probleme*. Berlin 2003
- Baethge, M./Schiersmann, Chr.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin* (Hg.): *Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster, New York, München 1998, S. 15 - 87
- Bandler, R./Grinder, J.: *Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)*. Paderborn 1985
- Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E.: *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1998
- Bardmann, Th. M./Kersting, H. J./Vogel, H.-Chr./Woltmann, B.: *Irritation als Plan - Konstruktivistische Einredungen*. Aachen 1991
- Bateson, G.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 4. Aufl. Frankfurt am Main 1992
- Baudrillard, J.: Die Simulation. In: Welsch, W. (Hg.): *Wege aus der Moderne*. Weinheim 1988, S. 153 - 162
- Baudrillard, J./Guillaume: *Reise zu einem anderen Stern*. Berlin 1996
- Bauer, R.: Effektivität und Effizienz von Netzwerk-Organisationen. Unterwegs zu einer epistemologischen Theorie der Organisation. In: Weiskopf, R.: *Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation*. Wiesbaden 2003, S. 225 - 257

- Bäumer, J.: Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. Mering 1997
- Baumgartner, P.: Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft. Klagenfurt 1993
- Baumgartner, P./Welte, H.: (Hg.). Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck 2002
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main 1993
- Beck, U.: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main 2000
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 3, Juni 1993, S. 178 - 187
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996
- Becker, Th. A.: Nichts Neues ohne Blick zurück. Zwischen Kontinuität und Wandel muss dynamisches Gleichgewicht herrschen. In: Organisationsentwicklung 4-2004, S. 4 - 13
- Beitz, E.: Industripädagogik in den Großbetrieben des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, dargestellt am Beispiel der Firma Fried. Krupp. Dissertation. Universität - Gesamthochschule - Essen 1993
- Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York 1975
- Bennis, W./Nanus, B.: Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens. Frankfurt am Main/New York 1985
- Berg, M./Flume, P./Orthey, F. M./Ritscher, J./Tilemann, F./Wehner, R.: Unternehmenstheater interaktiv. Themenorientierte Improvisation (TOI) in der Personal- und Organisationsentwicklung. Weinheim und Basel 2002
- Bergmann, B.: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen. 48. Erg. Lfg., August 2002
- Bergner, I.: Beratung in der lernenden Organisation: systemisch-konstruktivistische Perspektiven bei der Umsetzung mitarbeiterorientierter Managementkonzepte. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997
- Blake, R. R./Mouton, J. S.: Besser führen mit GRID. Düsseldorf u.a. 1994
- Boal, A.: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Kallmeyer 1999

- Bösenberg, D./Metzen, H.: Lean Management. Vorsprung durch schlanke Konzepte. 3. Aufl. Landsberg 1993
- Bolz, N.: Eine kurze Geschichte des Scheins. München 1991
- Bonz, B.: Methoden der Berufsbildung. Stuttgart 1999
- Boos, F./Exner, A./Heitger, B.: Soziale Netzwerke sind anders ... In: Journal für Schulentwicklung. 3/2000, Innsbruck, Wien, München, S. 14 – 19
- Borscheid, P.: Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Frankfurt/New York 2004
- Bose, D. von/Martens-Schmid, K./Schuchardt-Hain, Chr.: Führungskräfte im Dialog über Coaching. Eine empirische Studie. In: Martens-Schmid, K. (Hg.): Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg 2003, S. 1 – 54
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982
- Braun, A. K./Meier, M.: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004, Heft 4, S. 507 - 520
- Brauer, Y.: Coaching: Eine empirische Untersuchung zu Zielsetzung, Interventionen und Coachingerfolg bei Einzelcoaching. Universität Mannheim, Diplomarbeit, Juni 2004
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004
- Bruch, Th. v./Petersen, H.: Qualifikationsprofil für den Bildungsmanager in der Zukunft. In: Geißler, H./Bruch, Th. v./Petersen, H. (Hg.): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994, S. 347 - 362
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlussbereich, Bonn/Basel 1998
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn. <http://www.bmbf.de>, Stand April 2003
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg): Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. BMBF-Broschüre, Bonn 1998

- Bundesregierung: Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Aktionsprogramm, Bonn 1999
- Burgheim, W.: Acht Lernpfade für das lernende Unternehmen. In: Harvard Business Manager 3, 18. Jahrgang 1996, III Quartal, S. 53 - 62
- Brentel, H.: Forschungsdesigns für lernende Unternehmen. In: Brentel, H./Klemisch, H./Rohn, H.: (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2003, S. 43 - 67
- Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. 2. Aufl., München 1992
- Castells, M.: Das Informationszeitalter. Bd. 1.: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen 2003
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main 1970
- Clark, R. A./Delia, J. G.: Topoi and Rhetorical Competence. In: Quarterly Journal of Speech. 1979, 65, S. 165 - 206
- Clement, U.: Flexibilisierung als Zielbegriff und Zauberwort in Wirtschaft und Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Band, Heft 3 (2002), S. 383 - 404
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975
- Cohn, R./Farau, A.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. 3. Aufl., Stuttgart 2001
- Corsten, M./Lempert, W.: Moralische Dimension der Arbeitssphäre. MPI für Bildungsforschung, Berlin 1992
- Craig, E.: Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff. Frankfurt am Main 1993
- Crozier, M./Friedberg, E.: Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Neuausgabe, Frankfurt am Main 1993
- Damasio, A. R.: Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München 2004
- Davis, S./Botkin, J.: Wissen gegen Geld. Die Zukunft der Unternehmen in der Wissensrevolution. Frankfurt am Main/New York 1995
- de Geus, A.: Jenseits der Ökonomie. Die Verantwortung der Unternehmen. Stuttgart 1997
- Decker, F.: Bildungsmanagement für eine neue Praxis. München 1995
- Decker, F.: Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. Würzburg 2000

- Dehnbostel, P.: Netzwerkbildung und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung – Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung 3/2001, S. 104 – 106
- Dehnbostel, P.: Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: Grundlagen der Weiterbildung 1/2003, S. 5 – 9
- Deleuze, G.: Differenz und Wiederholung. München 1992
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1985
- Derrida, J.: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: Engelmann, P. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart 1990, S. 114 - 139
- Deutschmann, L.: Wissensmanagement in der Weiterbildung. Das Potenzial von neuen Lernumgebungen. München und Mering 2003
- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Dietzen, A.: Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen. In: Alex, L., Bau, H. (Hg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1999, S. 33 - 60
- Di Fabio, U.: Offener Diskurs und geschlossene Systeme. Berlin 1991
- Dobischat, R./Seifert, H.: (Hg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin 2001
- Doppler, K./Lauterburg, C.: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1994
- Dörner, D.: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1989
- Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B.: Weiterbildung im lernenden System. Weinheim 1999
- Dudenverlag: Fremdwörterbuch. Duden Band 5. Mannheim, Wien, Zürich 1982
- Duttweiler, S.: Beratung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 23 - 29
- Eberl, P.: Die Idee des organisationalen Lernens. Konzeptionelle Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten. Bern, Stuttgart, Wien 1996
- Ebertzeder, A. J.: Projektmanagement für die betriebliche Praxis. Hattenhofen 1994
- Ebner, H.: Lernende Organisation: Anpassung oder Selbstbestimmung der Mitarbeiter/innen? In: Witthaus, U./Wittwer, W. (Hg.): Vision einer Lernenden Organisation. Bielefeld 1997, S. 141 - 154

- Ebner, H.: Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept: Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive. In: Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000, S. 111 - 121
- Eppler, M. J.: Wissen sichtbar machen: Erfahrungen mit Intranet-basierten Wissenslandkarten. In: Pawlowski, P./Reinhard, R. (Hg.): Wissensmanagement für die Praxis. Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Neuwied 2002, S. 37 - 60
- Erler, W./Nußhard, Chr.: Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 2001
- Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Münster 1999
- Ette, O.: Über hergestellte Dummheit und inszenierte Intelligenz. In: Wertheimer, J./Zima, P. V. (Hg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München 2001, S. 119 - 138
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Erarbeitet von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wolfgang Pfeiffer, 3 Bände, Berlin 1989
- Euler, D.: Manche lernen es – aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band, Heft 3 (2001), S. 346 - 374
- Europäische Kommission: Strategien für Beschäftigung in der Informationsgesellschaft. Mitteilungen der Kommission. KOM (2000) 48., Luxemburg 2000
- Exner, A./Königswieser, R.: Wenn Berater in Netzen werken. In: Organisationsentwicklung 3/00, S. 22 - 29
- Fach, W.: Selbstverantwortung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 228 - 235
- Faulstich, P. (Hg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg 2002
- Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 3/2001, S. 100 – 103
- Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren. 2004
- Fellermann, J./Leppers, M.: (Hg.): Veränderte Arbeitswelt – eine Herausforderung für das Beratungskonzept Supervision. Münster 2001
- Fengler, J.: Konkurrenz und Kooperation in Gruppe, Team und Partnerschaft. München 1996

- Fischer, M.: Das Konzept des „lernenden Unternehmens“ und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, Heft 4 (1999), S. 503 - 525
- Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Reinbeck 2002
- Flume, P./Ritscher, J.: TeamPerformanceTraining, Techniken und Übungen des Improvisationstheaters im Training, in: Grundlagen der Weiterbildung, Luchterhand-Verlag 1999
- Flume, P./Hirschfeld, K./Hoffmann, Chr.: Unternehmenstheater in der Praxis. Veränderungsprozesse mit Theater gestalten – ein Sachroman. Wiesbaden 2001
- Flusser, V.: Vom Subjekt zum Projekt. Düsseldorf 1994
- Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawik, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1981, S. 39 – 60
- Foerster, H. von: Sicht und Einsicht. Braunschweig, Wiesbaden 1985
- Foerster, H. von: Abbau und Aufbau. In: Simon, F.B. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktion in der Systemischen Therapie. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1988, S. 19 - 33
- Foerster, H. von: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. Mit Beiträgen von Heinz von Foerster u.a. München, Zürich 1992, S. 41-88
- Foerster, H. von: KybernEthik. Berlin 1993
- Foerster, H. von/Pörksen, B.: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 4. Auflage, Bonn 2001
- Föhrweiser, O./Tumm, G.W.: Gruppenarbeit bei der Deutschen Post AG. In: Organisationsentwicklung. 14. Jahrgang, 1995, Nr. 3. S. 48 - 56
- Foucault, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978
- Foucault, M.: Was ist Kritik? Berlin 1992
- Frenzel, K./Sottong, H./Müller, M.: Story-Telling. Das Harun al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München 2004
- Friedberg, E.: Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt/Main/New York 1995
- Friedberg, E.: Mikropolitik und Organisationelles Lernen. In: Brentel, H./Klemisch, H./Rohn, H.: (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2003, S. 97 - 108

- Fuchs, P.: Niklas Luhmann - beobachtet. Eine Einführung in die Systemtheorie. 2. Aufl. Opladen 1993
- Fuchs, P.: Das psychische System und die Funktion des Bewusstseins. In: Jahraus, O./Ort, N. (Hrsg.): Theorie, Prozess, Selbstreferenz, Systemtheorie und transdisziplinäre Theoriebildung. Konstanz 2003, S.25 - 47
- Funcke, A./Havermann-Feye, M.: Training mit Theater. Von der Einzelszene bis zum Unternehmenstheater: Wie Sie Theaterelemente erfolgreich ins Training einbringen. Bonn 2004
- Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim 1996
- GDI (Gottlieb Duttweiler Institut): Störgänge. Trendseminare. (Seminar ausschreibung). Rüslikon 1999
- Geißler, H.: Bildungsmanagement: ein konzeptioneller Aufriss. In: Geißler, H./Bruch, Th. v./Petersen, H. (Hg.): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994, S. 9 - 24
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. 2. Aufl. Weinheim 1995 (a)
- Geißler, H.: Organisationslernen und Autopoiese. In: Dürr, W. (Hg.): Selbstorganisation verstehen lernen: Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1995, S. 43 - 68 (b)
- Geißler, H.: Organisationspädagogik: Umrisse einer neuen Herausforderung. München 2000
- Geißler, H.: Organisationale Lernbarrieren. In: Brentel, H./Klemisch, H./Rohn, H.: (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2003, S. 109 - 132
- Geißler, H.: Braucht Coaching eine philosophisch begründete Ethik? Zur Begründung eines systemisch-wertrationalen Imperativs im Coaching. In: Zeitschrift Organisationsberatung – Supervision – Coaching. 2/2004
- Geißler, Kh. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München 1974
- Geißler, Kh. A.: Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. 3. Aufl. Weinheim 1989
- Geißler, Kh. A.: Kontaktzeitpädagogik, oder: Die „Zeit“ der großen Bildungsindustrie. In: Harney, K./Pätzold, G. (Hg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main 1990, S. 331 – 344

- Geißler, Kh. A.: Führung und Führungsqualifikation. In: Sozialökonomische Beiträge. Heft 3, 2. Jg., 2/1991, S. 45-56
- Geißler, Kh. A.: Schlussituationen. Weinheim 1992 (a)
- Geißler, Kh. A.: Haben Sie Zeit! In: Psychologie heute 11/1992, S. 20-26 (b)
- Geißler, Kh. A.: Anfangssituationen. 5. Aufl. Weinheim 1993 (a)
- Geißler, Kh. A.: Managermythen. In: Witt, F.J. (Hg.): Managerkommunikation. Stuttgart 1993 (b)
- Geißler, Kh. A.: Auf der Suche nach dem verlorenen Lebens-Rhythmus. In: Psychologie Heute Mai 1995, S. 60-63 (a)
- Geißler, Kh. A.: Bildung, unabhängig von Raum und Zeit. In: Süddeutsche Zeitung, 18. September 1995 (b)
- Geißler, Kh. A.: Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim 1995 (c)
- Geißler, Kh. A.: Zeit. Verweile doch, Du bist so schön. Weinheim 1996
- Geißler Kh. A.: Vom Tempo der Welt. Freiburg 1999
- Geißler, Kh. A.: Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben. Freiburg 2001 (a)
- Geißler, Kh. A.: Vom Beten zum Lernen – und wieder zurück? In: Manager-Seminare Heft 48, Mai 2001, S. 22 – 28 (b)
- Geißler Kh. A.: Wart mal schnell – Minima Temporalia, Stuttgart 2002, 2.Auflage
- Geißler, Kh. A.: Die Erfindung des Lernens. In: Geißler, Kh. A./Hajak, S./May, S. (Hg.): Könnte es nicht auch anders sein? Die Erfindung des Selbstverständlichen. Stuttgart 2003, S. 79 - 98
- Geißler Kh. A.: Vom Tempo der Welt, Freiburg (Taschenbuchausgabe) 2004 (a)
- Geißler Kh. A.: Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort. Freiburg im Breisgau 2004 (b)
- Geißler, Kh. A./v. Dawans, D.: Führungsberatung. In: Geißler, Kh. A./Orthey, A./Laske, S. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung, Köln 1990
- Geißler, Kh. A./Harney, K.: Die Modernisierung der Berufsschule. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, Chr. (Hg.): Modernisierung und Reform der Berufsschule. Tagungsbericht der Evangelischen Akademie Bad Boll. Bad Boll 1995
- Geißler, Kh. A./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. 6. Auflage Weinheim 1992
- Geißler, Kh. A./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. Weinheim 1982

- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Schlüsselqualifikationen - Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffes der Modernisierung. Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung 4/1993, S.154 - 156
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Warum wird eigentlich soviel gelernt? Über die Einbildungen einer 'Lerngesellschaft'. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Band, Heft 2 (1997), S. 205 - 208 (a)
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Wer lernt da eigentlich? Von der lernenden Organisation: Mythen, systemische Rationalisierung und schwindlige Etiketten. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 12 Jg. 1997, Heft 22, S. 5 - 16 (b)
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart 1998
- Geißler, Kh. A./Orthey, F. M.: Totalisierung des Scheins. Ein virtueller Beitrag. In: Berufsbildung 64/2000, S. 38/39
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Kompetenz: Ein Begriff für was verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hg.): Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, Juni 2002, S. 69 – 79 (a)
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Lernen in Unternehmen als Modernisierungsstrategie. Situation und Perspektiven betrieblicher Bildungspolitik. In: Geißler, Kh. A./Orthey, A./Laske, S. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung, Köln 1990, 75. Erg. Lfg. 2002 (b)
- Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Employability: Ein Bildungskonzept für die Ich-AG In: DDS, November 2003, S. 3/4
- Geißler, Kh./Wittwer, W.: Betriebspädagogik. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart 1992
- Geisslinger, H. (Hg.): Überfälle auf die Wirklichkeit. Berichte aus dem Reich der Story Dealer. Heidelberg 1999
- Geramanis, O.: Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart 2002
- Geyer, P.: Das Paradox, Historisch-systematische Grundlegung. In: Geyer, P./Hagenbüchle, R. (Hg.): Das Paradox. Eine Herausforderung an das abendländische Denken. Tübingen 1992, S. 11 - 24
- Giehle, S.: Die ästhetische Gesellschaft: Legitimation und Gerechtigkeit in der Postmoderne. Eine Auseinandersetzung mit Jean-Francois Lyotard. Saarbrücken 1994
- Glaserfeld, E. v.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1997
- Glasl, F./Lievegoed, B. C. J.: Dynamische Unternehmensentwicklung, Stuttgart 2004

- Gloger, S.: Systemische Organisationsberatung. Eine irritierende Leistung. In: managerSeminare, Heft 72, Januar 2004, S. 62 - 73
- Görg, Chr.: Globalisierung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 105 - 110
- Gomez, P./Probst, G.: Vernetztes Denken im Management. Die Orientierung Nr. 89, Schweizer Volksbank, Bern 1987
- Gomringer, E. (Hg.): Konkrete Poesie. Stuttgart 1992
- Gonon, Ph.: Übergänge im Übergang. Zur Gestaltung von Übergängen als Aufgabe der Erziehung. In: Theodorff, A.: Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart 2004, S. 302 - 318
- Götz, K.: Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Hohengehren 1997
- Götz, K./Schmid, M.: Praxis des Wissensmanagements. München 2004
- Graf, J. (Hg.): Planspiele. Simulierte Realitäten für den Chef von morgen. Mit Planspiel-Marktübersicht. Bonn 1992
- Graf, J.: Weiterbildungsszene Deutschland 2004. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn 2004
- Grap, R./Mühlbradt, T.: Gruppenarbeit - und dann? In: Personalführung, Heft 4/1995, S. 320 - 327
- Greene, B.: Das elegante Universum. Superstrings, verborgene Dimensionen und die Suche nach einer Weltformel. München 2002
- Gruber, E.: Bildung zur Brauchbarkeit. Wien 1997
- Gruber, E.: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch. Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München 2001
- Grünewald, U./Moraal, D.: Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1995
- Gütl, B.: Lernen – eine individuelle Entdeckungsreise. Lernen unter den Bedingungen einer modernen Welt – Schlussfolgerungen für Konzeptentwicklung und die Formulierung von Zielsetzungen für Lehrveranstaltungen sowie Anregungen für deren Reflexion und begleitendes Verstehen. Dissertation. Universität Innsbruck 2002
- Gütl, B.: Netzwerken statt Seilziehen? In: Fokus. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings. 4-2003, S. 13/14

- Gütl, B./Geißler, Kh. A./Jenewein, F./Laske, St./Orthey, F. M./Peer, M.: Orientierungen und Werte von BildungsmanagerInnen: Thesen und Positionen zu einem „unmöglichen Beruf“. In: Gütl, B./Laske, St./Orthey, F. M.: Bildungsmanagement: Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München und Mering erscheint 2005
- Gütl, B./Jenewein, F./Laske, S./Orthey, F./Peer, M. Universitätslehrgang Bildungsmanagement II - Lehrgangskonzept & Studienplan. Innsbruck, Bozen 2001
- Gütl, B./Knoll, J./Mazzo, A./Orthey, A./Peer, M./Thierstein, C.: Lernsupport. Ein Projekt im Auftrag des Amtes für Weiterbildung – Bozen/Südtirol. Projektunterlagen für die Abschlusspräsentation am 21.09.2004 in Nals
- Gütl, B./Laske, St./Orthey, F. M.: Bildungsmanagement: Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München und Mering erscheint 2005
- Gütl, B./Orthey, F.M.: Lernen als Oszillieren. Manuskript. Rankweil/München 2001
- Gütl, B./Orthey, F.M.: Ein Konzept zur Qualifizierung von BildungsmanagerInnen: Universitätslehrgang Bildungsmanagement in Nord- und Südtirol. In: Geißler/Laske/Orthey, A. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung. Köln, 79. Ergänzungslieferung 2002
- Gütl, B./Orthey, F.M.: BildungsmanagerInnen lernen grenzüberschreitend. In: Grundlagen der Weiterbildung 1/2003, S. 17 - 21
- Gütl, B./Orthey, F.M.: Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In: Gütl, B./Laske, S./Orthey, F. M. (Hg.): Bildungsmanagement: Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. Mering 2005 (in Vorbereitung)
- Gumbrecht, H. U.: Flache Diskurse. In: Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main 1988, S. 914 - 923
- Habermas, J.: Die Dialektik der Rationalisierung. In: Merkur, 8. Jg. 1954, S. 701 - 724
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1969
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main 1971, S. 142ff
- Habersam, M.: Controlling a la ‚Detecive Colombo’!? In: Weiskopf, R.: Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden 2003, S.206 - 226
- Haefele, H./Haefele, K.: 101 e-le@rning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die online- und blended learning Seminarpraxis. Bonn 2004

- Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M./Meyer, H. H. (Hg.): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim 1994
- Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt am Main 1990
- Harney, K.: Form und Gegenform. Zur Funktion sozialer Netzwerke. In: Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M./Meyer, H. H. (Hg.): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim 1994, S. 31 - 44
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Harney, K./Kade, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationslage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 211 - 223
- Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000
- Harteis, Chr./Heid, H./Bauer, J./Festner, D.: Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band, Heft 2 (2001), S. 222 - 246
- Heeg, F. J./Schidlo, M.: Kompetenzentwicklung und technisch-organisatorische Änderungen – eine systemische Sicht. In: QUEM-Report. Heft 55. Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998, S. 155 - 187
- Heintel, P.: Wozu vernetzen? In: Journal für Schulentwicklung. 3/2000, Innsbruck, Wien, München, S. 8 – 13
- Heintel, P./Kraintz, E. E.: Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrisis? Wiesbaden 1988
- Heisenberg, W.: Schritte über Grenzen. Gesammelte Reden und Aufsätze. 2. Auflage, München 1973
- Heitger, B./Doujak, A.: Harte Schnitte, neues Wachstum: Die Logik der Gefühle und die Macht der Zahlen. Frankfurt/Wien 2002
- Hellinger, B.: Ordnungen der Liebe. Heidelberg 1995
- Hendrich, W.: Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 Heft 5 (1996), S. 451 - 466

- Hendrich, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000, S. 33 – 43
- Hennig, G./Pelz, G.: Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung. 2. Auflage, Freiburg, Basel, Wien 1997
- Herles, W.: Die Machtspieler. Hinter den Kulissen deutscher Konzerne. Düsseldorf, München 1998
- Hersey, P.: Situatives Führen. Landsberg am Lech 1986
- Höcker, B./ Niemsch, A.: Trendbericht ASTD: Die Zukunft gehört dem „Lernenden Unternehmen“. In: Handbuch Personalentwicklung und Training, 34. Erg. Lieferung, Köln, August 1996
- Hölscher, L.: Die Entdeckung der Zukunft. Frankfurt 1999
- Hoeg, P.: Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. Roman. München, Wien 1995
- Hof, Chr.: Erzählen in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1995
- Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen für Wissenschaft und Praxis. Köln 2001
- Holman, P./Devane, T. (Hg.): Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppen-Methoden. Heidelberg 2002
- Holzamer, H.-H. (Hg.): Unternehmen auf der Schulbank. Von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. München, Landsberg am Lech 1996
- Holzapfel, G.: Erfahrungsbezogene Didaktik. In: GdW, August 1990
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York 1993
- Hugentobler, S./Oettli, B./Ruckstuhl, D.: Personality Poker. Ein spielerisches Werkzeug für die Entwicklung von Teams, Gruppen und Individuen. Bern 2002
- Jansen, A./Mäthner, E./Bachmann, Th: Erfolgreiches Coaching. Wirkungsfaktoren im Einzel-Coaching. Heidelberg 2004
- Jonas, W.: Design - System - Theorie. Überlegungen zu einem systemtheoretischen Modell von Design-Theorie. Essen 1994
- Johnstone, K.: Improvisation und Theater. Berlin 1993
- Johnstone, K.: Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin 1998
- Jütte, W.: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld 2002

- Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, Nr. 6
- Kade, J.: Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: Report 30 (1992), S. 34 – 39
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 30 - 70
- Kade, J./Seitter, W.: „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen. Neuwied 1999, S. 32 – 45
- Kade, J./Seitter, W.: Selbstbeobachtung. Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 3, Mai/Juni 2004, S. 326 - 341
- Kaiser, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied 1999
- Kast, V.: Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart 1982
- Katzenbach, J.R./Douglas, K.S.: Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation. Wien 1993
- Kaufmann, St.: Netzwerk. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 182 - 188
- Kersting, H. J.: Intervention – die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: Bardmann, Th. M./Kersting, H. J./Vogel, H.-Chr./Wolmann, B.: Irritation als Plan - Konstruktivistische Einredungen. Aachen 1991, S. 108 - 133
- Kersting, H. J.: Kommunikationssystem Supervision. Unterwegs zu einer konstruktivistischen Beratung. Aachen 1992
- Kersting, H. J.: Supervision, die hohe Kunst der Unterscheidung. Was ist Supervision? Was will Supervision? Was kann Supervision? In: Kersting, H. J./Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung. Aachen 1996, S. 19 - 40
- Kersting, H. J./Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung. Aachen 1996
- Kersting, H. J. (Hg.): Der Zirkel des Talos. Gespräche mit systemischen Therapeuten. Aachen 1999

- Keupp, H.: Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs. In: Keupp, H./Röhrle, B. (Hg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt am Main, New York 1987, S. 11 - 53
- Keupp, H.: Alltägliche Ressourcen in der Zukunftsgesellschaft. In: Fokus. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings. 4-2003, S. 5-7
- Keupp, H./Röhrle, B. (Hg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt am Main, New York 1987
- Klimek, A.: Kollegiale Beratung. Im Gespräch mit Kollegen. Führungskompetenz entwickeln. In: Organisationsentwicklung 1-2004. S. 76 - 83
- Kline, P./Saunders, B.: Zehn Schritte zur lernenden Organisation. Ein Praxisbuch. Paderborn 1996
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 8. Aufl. Weinheim 1999
- Knoll, J. (Hg.): Zeitsignaturen dazwischen. Formen und Erfahrungen personaler und gesellschaftlicher Übergänge. Weinheim 2004
- Kocyba, H.: Wissen. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 300 - 306
- König, O. (Hg.): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendung, Ausbildung. München, Wien 1994
- König, O.: Macht in Gruppen. Gruppendynamische Prozesse und Interventionen. München 1996
- Königswieser, R./Exner, A./Pelikan, J.: Systemische Intervention in der Beratung. In: Organisationsentwicklung 2/1995, S. 52 - 65
- Königswieser, R./Exner, A.: Systemische Intervention. Architektur und Design für Berater und Veränderungsmanager. 4. Aufl. Stuttgart 1999
- Königswieser, U.: Flexible Berater knüpfen Netze. In: Ahlemeyer, H. W./Königswieser, R.: Komplexität managen: Strategien, Konzepte und Fallbeispiele. Frankfurt am Main 1997, S. 163 – 182
- Koremann, L.: Soziale Netzwerke und Mentoring. Gelbe Reihe. Unterrichtsforschung zur Pädagogischen Psychologie, Theorie, Praxis und Evaluation. Nr. 17., Universität der Bundeswehr München 2004
- Kornberger, M.: Organisation, Ordnung und Chaos. In: Weiskopf, R.: Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden 2003, S. 111 - 131

- Krainz-Dürr, M.: Wie entstehen Netzwerke? Fortbildung als Netzwerkarbeit. In: Journal für Schulentwicklung. 3/2000, Innsbruck, Wien, München, S. 20 - 25
- Kühl, S.: Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchie. 3. Auflage, Frankfurt am Main 1995
- Kühl, S.: Von der Suche nach Rationalität zur Arbeit an Dilemmata und Paradoxien. In: Howald, J./Kopp, R. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beraterverständnis. Berlin 1998, S. 303 - 322
- Kühl, S.: Das Regenmacher-Phänomen. Frankfurt am Main 2000
- Kühl, S.: Sisyphos im Management. Die vergeblichen Versuche nach der optimalen Unternehmensstruktur. Weinheim 2002
- Kühl, S.: Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel in der Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung 16/2004, S. 4 – 18
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988
- Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 9. Aufl. Frankfurt am Main 1988
- Kuper, H.: Betriebliche Weiterbildung als Oszillation zwischen Medium und Form: In: Lenzen, D./Luhmann, N.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 115-146
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim 1988
- Landsberg, M.: Das Tao des Coaching: Effizienz und Erfolg durch meisterhafte Führung. Frankfurt/Main, New York 1998
- Langner-Geißler, T./Lipp, U.: Pinwand, Flipchart und Tafel. 2. Aufl. Weinheim 1994
- Langthaler, W./Schiepek G. (Hg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen. Münster 1995
- Laske, S.: Führung als Management von Widersprüchen – Gedanken zur Steuerung von Bildungsorganisationen. In: Benedekter, R.: (Hg.): Wirtschaft und Kultur im Gespräch. Bozen 1997, S. 139 – 159
- Lau, Chr./Beck, U.: Definitionsmacht und Grenzen angewandter Sozialwissenschaften. Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Opladen 1989
- Lauterbach, M.: Coaching: eine Dienstleistung zwischen Modeerscheinung und professioneller Kunst. Zur Qualität von Coaching. In: Martens-Schmid, K. (Hg.):

- Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg 2003, S. 91 - 124
- Lemke, Th.: Flexibilisierung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 82 - 88
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft, Weinheim 1992, S. 75 - 91
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997
- Levold, T.: Die Professionalisierung der Persönlichkeit. Zur gesellschaftlichen Aktualität von Coaching. In: Martens-Schmid, K. (Hg.): Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg 2003, S. 55 – 90
- Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963
- Lewin K.: Werkausgabe. Stuttgart 1981ff
- Linke, J.: Reflexionsbereiche im systemischen Coaching. In: Martens-Schmid, K. (Hg.): Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg 2003, S. 125 - 155
- Littig, P.: Die Klugen fressen die Dummen. „Das Lernende Unternehmen“. Ergebnisse einer marktstudie. DEKRA-Akademie 1996
- Littmann, P./Jansen, S. A.: Oszillodox. Virtualisierung – die permanente Neuerfindung der Organisation. Stuttgart 2000
- Loebbert, M.: Storymanagement. Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart 2003
- Looss, W.: Coaching für Manager – Problembewältigung unter vier Augen. Landsberg/Lech 1997
- Lorenz, Th./Oppitz, S. (Hg.): Leading to Performance. Führungs- und Trainingserfolge nachhaltig umsetzen und messen. Offenbach 2003
- Lotter, W.: Abschied vom Gestern. Wann fängt endlich die Zukunft an? In: brand eins, Wirtschaftsmagazin. 5. Jahrgang, Heft 10, Dezember 2003/Januar 2004, S. 44 – 52
- Ludewig, K.: Systemische Therapie in Deutschland – Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Kersting, H. J. (Hg.): Der Zirkel des Talos. Gespräche mit systemischen Therapeuten. Aachen 1999, S. 39 - 26
- Luhmann, N.: Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Die Verwaltung 1/1968, S. 3 - 30

- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 1. Köln/Opladen 1970, S. 92 - 112
- Luhmann, N.: Weltzeit und Systemgeschichte. In: Ludz, P. C. (Hg.): Soziologie und Sozialgeschichte. Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 16 (1972), 91, S. 81 - 115
- Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. 3. Aufl. Berlin 1976
- Luhmann, N.: Organisation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988, S. 165 - 186 (a)
- Luhmann, N.: Wie ist das Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main 1988, S. 884 - 905 (b)
- Luhmann, N.: Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität. 3. Aufl., Stuttgart 1989
- Luhmann, N.: Risiko auf alle Fälle. In: FAZ v. 02.01.1991, Nr. 1, S. N 3
- Luhmann, N.: Die Form „Person“. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Jahrgang 42, 1991, Heft 2, S. 166-175 (b)
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1992 (a)
- Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992 (b)
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. 4. Aufl., Frankfurt/Main 1993
- Luhmann, N.: „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Bielefelder Universitätsgespräche und Vorträge 3. Bielefeld 1993 (b)
- Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt am Main 1995
- Luhmann, N.: Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1996, S. 279 - 294
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zwei Bände. Frankfurt am Main 1997 (a)
- Luhmann, N.: Die Kontrolle von Intransparenz. In: Ahlemeyer, H. W./Königswieser, R. (Hg.): Komplexität managen: Strategien, Konzepte und Fallbeispiele. Frankfurt am Main 1997, S. 51 – 76 (b)
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1996

- Lyotard, J. F.: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Welsch, W. (Hg.): Wege aus der Moderne. Weinheim 1988, S. 193 - 203
- Lyotard, J. F.: Das postmoderne Wissen. 2. Aufl., Wien 1993
- Maag Merki, K.: Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004, Heft 4, S. 203 - 222
- Mahlmann, R.: Führungsstile flexible anwenden. Mitarbeiterorientiert, situativ und authentisch führen. Weinheim und Basel 2002
- Maisberger, P.: Trendbericht Lernende Organisation. Traditionelle Weiterbildung und Personalentwicklung oder Lernende Organisation? In: Handbuch Personalentwicklung und Training, 38. Erg. Lieferung, Köln, April 1997
- Management & Training. Magazin für Human Resources Development. 1/2002
- Managermagazin 1/1999
- ManagerSeminare. Heft 40, Januar 2000
- Manteufel, A./Schiepek, G.: Systeme spielen: Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen. Göttingen 1998
- Martens-Schmid, K. (Hg.): Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg 2003
- Martin, A./Drees, V.: Vertrackte Beziehungen. Die versteckte Logik sozialen Verhaltens. Darmstadt 1999
- Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Aufl. Braunschweig/Wiesbaden 1985
- Maturana, H.: Was ist erkennen? München 1994
- Maturana, H. R./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. 2. Aufl. Bern. München, Wien 1987
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer neuen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg.,1 (1974), S. 36 - 43
- Meyer, C.: Schnelle Zyklen. Von der Idee zum Markt: Zeitwettbewerb in der Praxis. Frankfurt am Main/New York 1994
- Meyer-Dohm, P.: Lean Education als Antwort auf Lean Production? Die unternehmerische Perspektive. In: eb, berichte & informationen der erwachsenenbildung in niedersachsen. Nr. 54, 2/93, S. 11 - 16
- Miller, T.: Netzwerke: Ein überstrapaziertes Konzept. In: Grundlagen der Weiterbildung 3/2001, S. 112 - 115
- Moreno, J. L.: Psychodrama und Soziometrie. Köln 1989

- Morgan, G.: Bilder der Organisation. Stuttgart 1997
- Müller, K. R.: Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. München 1973
- Müller, K. R.: Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 283 - 293
- Müller, K.R./Mechler, M./Lipowsky, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal“. Band 1: Ergebnisse. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997
- Müller, A./Müller, K. H./Stadler, F. (Hg.): Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Wien 1997
- Musil, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch. Roman. Reinbeck 1978
- Musil, R.: Über die Dummheit. Vortrag auf Einladung des österreichischen Werkbunds. Gehalten in Wien am 11. und wiederholt am 17. März 1937. Berlin 1999
- Mutz, G. u.a.: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Opladen 1995
- Mutz, G./Korfmacher, S.: Das Projekt Switch. Ein ‚take off‘ für bürgerschaftliches Engagement. Voraussetzungen, Erfahrungen, Empfehlungen. Forschungsbericht an die Siemens AG. Munich Institute for Social Science. München September 2000
- Nadolny, S.: Die Entdeckung der Langsamkeit. München, Zürich 1983
- Nadolny, S.: Ein Gott der Frechheit. Roman. 3. Aufl. München 1994
- Nadolny, S.: Er oder Ich. Roman. Frankfurt am Main 1999
- Nagel, R./Wimmer, R.: Systemische Strategieentwicklung. Modell und Instrumente für Berater und Entscheider. Stuttgart 2002
- Naisbitt, J.: Megatrends. 10 Perspektiven, die unser Leben verändern werden. Bayreuth 1984
- Nassehi, A.: Die Zeit der Gesellschaft. Opladen 1993
- natur-Magazin: Tempo-Hektik-Raserei. Über die Ökologie der Zeit. Nr. 11, November 1993
- Neuberger, O.: Spiele in Organisationen. Organisationen als Spiele. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988, S. 53 - 88
- Neuberger, O.: Ästhetisierung des Managements. In: Augsburgische Beiträge zur Organisationspsychologie und Personalwesen. Heft 17/1993, Universität Augsburg 1993
- Neuberger, O.: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995

- Neuberger, O.: „Vor allem ihr Geradlinigen – habt acht auf die Kurven!“ Augsburg Beiträge zur Organisationspsychologie und Personalwesen. WiWi-Fakultät der Universität Augsburg, Heft 20/2004
- Neumann-Wirsig, H.: Blick auf die Landkarte. Ansichten einer systemischen Supervisorin. In: Kersting., H.J./Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung. Aachen 1996, S. 41 - 58
- Neuweg, G.H. Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. In: Baumgartner, P./Welte, H.: (Hg.). Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck 2002, S. 86-103
- Nick, P.: Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrung und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. München 2002
- Nittel, D./Völzke, R. (Hg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel 2002
- Nöllke, M.: Anekdoten, Geschichten, Metaphern für Führungskräfte. Freiburg, Berlin, München 2002
- Nonaka, I./Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. New York, Frankfurt am Main 1997
- Oberschulte, H.: Organisatorische Intelligenz: ein integrativer Ansatz des organisatorischen Lernens. München 1994
- Opaschowski, H. W.: Deutschland 2010. Wie wir morgen leben – Voraussagen der Wissenschaft zur Zukunft der Gesellschaft. Hamburg 1997
- Orthey, F. M.: Das Planspiel - eine Methode zur Führungskräfteentwicklung. In: Geißler, Kh. A./v. Landsberg, G./Reinartz, M.: Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln, 21. Erg. Lieferung, Juli 1994
- Orthey, F. M.: Beobachtungen der Lernenden Organisation. In: Handbuch Personalentwicklung und Training. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln, 40. Ergänzungslieferung, August 1997
- Orthey, F. M.: Zwischen Ordnung und Unordnung. Berufsbildung im Modernisierungsprozeß. In: Euler, D. (Hg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. BeitrAB 214, Nürnberg 1998, S. 285 - 304 (a)

- Orthey, F.M.: Und was kommt nach dem post-? Spekulationen zur Zukunft einer Zeit der Modernisierung. In: LICHTUNGEN. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. Jubiläumsnummer 75/XIY. Jg. 1998, Graz, S. 135 - 147 (b)
- Orthey, F. M.: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Hirzel Verlag, Stuttgart 1999 (mit umfangreicher CD-ROM-Version)
- Orthey, F.M: Dressur der Befreiung. Management zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten. In: Universitas Januar 2000, S. 54 - 66
- Orthey, F. M: Das aufgelöste Subjekt. In: LICHTUNGEN, Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. 86/XXII. Jg. 2001, Graz, S. 33 - 38 (a)
- Orthey, F. M: Abwege zur Supervision. In: Supervision 3/2001, S. 33-38 (b)
- Orthey, F. M: Qualifikationsanforderungen der Zukunft – Soziale Kompetenz und Kooperationsfähigkeit. In: Fellermann, J./Leppers, M.: (Hg.): Veränderte Arbeitswelt – eine Herausforderung für das Beratungskonzept Supervision. Münster 2001 (c), S. 127 - 141
- Orthey, F. M: Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven. In: Supervision 1/2002, S. 7 – 14 (a)
- Orthey, F. M: Wer will was wissen? Wissensmanagement: berufspädagogisch ambitionierte Einblicke in eine neue Einredung. In: Baumgartner, P./Welte, H. (Hg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck 2002, S. 67 – 85 (b)
- Orthey, F. M: „Zeit zu Lernen.“ Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6 (2003), S. 277 – 280 (a)
- Orthey, F. M: „Drop your tools!“ Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Verlernen. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 2/2003, S. 167 – 175 (b)
- Orthey, F. M: Der Kunde ist König. Der König ist gekauft. Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4 (2003), S. 179-182 (c)
- Orthey, F.M: zwielihtiges lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld 2004 (a)
- Orthey, F. M: „Die Lernerfolgs-Story“ Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, erscheint (1) 2005 (a)
- Orthey, F.M: Lernende Netzwerke? Überlegungen zum Netzwerkbegriff und seiner Anschlussfähigkeit für Lernprozesse. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, erscheint (1) 2005 (b)

- Orthey, F. M./Orthey, A.: Lernen – immer ein Erlebnis? Die methodisch-kreative Gestaltung von Lernprozessen zwischen Selbsterfahrung und Edutainment. In: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 3&4/2000, Juli 2000, S. 14 - 19
- Orthey, F. M./Orthey, A.: Bild Zeit ung. (Un-) Zeitgemäßes zu Zeitaspekten von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess. In: Thedorff, A.: Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart 2004, S. 258 – 275
- Orthey, F. M./Tilemann, F./Ritscher, J./Wehner, R.: Themenorientierte Improvisation (TOI): Theater bei laufendem Betrieb! Fragen zu einer kreativen und innovationsfördernden Gestaltungsmöglichkeit für Lehr-/Lernprozesse. In: Organisationsentwicklung 19. Jg. 2000 Nr. 3, S. 40 - 51
- Ortmann, G.: Macht, Spiel, Konsens. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988, S. 13 - 26
- Pawlowski, P./Bäumer, J.: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München 1996
- Pawlowski, P./Reinhard, R. (Hg.): Wissensmanagement für die Praxis. Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Neuwied 2002
- Pawlowski, P./Reinhard, R.: Instrumente Organisationalen Lernens. Die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. In: Pawlowski, P./Reinhard, R. (Hg.): Wissensmanagement für die Praxis. Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Neuwied 2002, S. 1 - 35
- Pedretti, A.: zeitfälle/zeitfalle. In: Baecker, D. u.a.: Im Netz der Systeme. Berlin 1990, S. 40-49
- Peters, T.: Kreatives Chaos. Die neue Management-Praxis. Hamburg 1988
- Petkoff, B.: Wissensmanagement. Von der computerzentrierten zur anwenderorientierten Kommunikationstechnologie. Bonn 1998
- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hg. v. R. Fatke. München 1983
- Pieler, D.: Neue Wege zur lernenden Organisation. Bildungsmanagement – Wissensmanagement – Change Management – Culture Management. Wiesbaden, 2. Aufl. 2003
- Pieske, R.: Benchmarking in der Praxis. Erfolgreiches Lernen von führenden Unternehmen. Landsberg/Lech 1995
- Pollak, G.: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991) 8, S. 621 - 636

- Pollak, G.: Pädagogisierung. Exemplarische Untersuchung zur Semantik und Pragmatik der Erziehungswissenschaft. Habilitationsschrift. Universität Regensburg 1992
- Pongs, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich. Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1, München 1999
- Pongs, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich. Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 2, München 2000
- Pöppel, E.: Gegenwart – psychologisch gesehen. In: Wendorff, R. (Hg.): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. Stuttgart 1989, S. 11 - 16
- Prigogine, I: Kleine Ursachen und große Wirkungen. Interview. In: gdi-impuls 1990, Heft 4, S. 28 - 34
- Prigogine, I./Stengers, I.: Dialog mit der Natur - Neue Wege wissenschaftlichen Denkens. 2. Aufl. München/Zürich 1981
- Probst, G.: Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin und Hamburg 1987
- Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T.: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil für die Zukunft. Wiesbaden 1994
- Probst, G./Deussen, A./Eppler, M/Raub, S.: Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden 2000
- Probst, G./Raub, S./Romhard, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1998
- QUEM-Report. Heft 52: Lernen im Chaos. Lernen für das Chaos. Berlin 1998 (a)
- QUEM-Report. Heft 55: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998 (b)
- QUEM-Report. Heft 82: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin 2003
- Radatz, S.: Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien 2000
- Rappe-Giesecke, K: Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin, Heidelberg 1990
- Rauen, Chr.: Coaching. Göttingen 1999
- Rauen, Chr.: Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In: Rauen, Chr.: Handbuch Coaching. 2. Aufl., Göttingen 2002
- Rauen, Chr. (Hg.): Coaching-Tools. Bonn 2004

- Reich, K.: Konstruktivistische Methoden. Das „Reflecting Team“. In: Reich, K. (Hg.): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 2002, S. 250 - 254
- Reich, R.: Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt am Main/Berlin 1993
- Reinisch, H.: Entgrenzungen der beruflichen Bildung – „Bildung über die Lebenszeit“ als Herausforderung und Perspektive der Praxis, Politik und Theorie beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 3 (2004), S. 329 - 335
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Erlach, Chr./Neubauer, A.: Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen. Weinheim und Basel 2001
- Ribolits, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider der Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. Habilitationsschrift, Wien, Dezember 1994
- Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Hamburg 1995
- Rinderspacher, J. P.: Mit der Zeit arbeiten. Über einige grundlegende Zusammenhänge von Zeit und Ökonomie. In: Wendorff, R. (Hg.): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. Stuttgart 1989, S. 91 – 104
- Rolus, T.: In Balance. Karriere, Familie, Freizeit. Weinheim, Basel, Berlin 2003
- Rousseau, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1969
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1998
- Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main 2001
- Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004, Heft 4, S. 496 - 506
- Roth, S.: Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. In: Organisationsentwicklung, 2/2000, S. 14 – 21
- Rubner, E. (Hg.): Störung als Beitrag zum Gruppengeschehen. Zum Verständnis des Störungspostulats der TZI in Gruppen. Mainz 1992

- Rubner, E.: Die Persönlichkeitsstruktur des Leiters. Wie wirkt sie in verschiedenen Gruppenphasen auf die verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen der Teilnehmer und wie reagieren diese? In: Hahn, K./Schraut, M./Schütz, K. V./Wagner, Chr. (Hg.): Kompetente LeiterInnen - Beiträge zum Leitungsverständnis nach TZI. Mainz 2001, S. 140 - 177
- Sackmann, S. A.: Wie gehen Spitzenführungskräfte mit Komplexität um? In: Fisch, R./Boos, M. (Hg.): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte - Fallbeispiele - Strategien. Konstanz 1990, S. 299 - 315 (a)
- Sackmann, S. A.: Diagnose in sozialen Systemen. In: Fatzer, G./Eck, C.D. (Hg.): Supervision und Beratung. Köln 1990, S. 341 - 361 (b)
- Sattelberger, Th. (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991
- Schäffter, O.: Zwischen Einheit und Vergänglichkeit. Weiterbildungsorganisation - ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M./Meyer, H. H. (Hg.): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim 1994, S. 77 - 91
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997, S. 18ff
- Schäffter, O.: In den Netzen der lernenden Organisation. In: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen – eine neue Perspektive für Bildungseinrichtungen?“ Bad Honnef 2001 ([http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Treffpunkt%20Lernen/KFT\\_Lernende\\_Organisation.pdf](http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Treffpunkt%20Lernen/KFT_Lernende_Organisation.pdf))
- Schaller, R.: Das große Rollenspiel-Buch. Weinheim 2001
- Schattenhofer, K.: Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen 1992
- Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Opladen/Wiesbaden 1998
- Schein, E.: Angst und Sicherheit. Die Rolle der Führung im Management des kulturellen Wandels und Lernens. In: Organisationsentwicklung 3-2003, S. 4 – 13
- Scheller, I.: Szenisches Spiel. Handbuch für die Pädagogische Praxis. Berlin 1998

- Schick, M./Wittwer, W.: Lehr und Wanderjahre für Weiterbildner. Stuttgart 1992
- Schiepek, G.: Die Grundlagen systemischer Therapie. Göttingen 1999
- Schiersmann, Chr./Remmele, H.: Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-Report, Heft 75, Berlin 2002
- Schiersmann, Chr./Strauß, H. Chr.: Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003, S. 145 - 167
- Schimank, U.: Biographie als Autopoiesis - eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 55 - 72
- Schlote, A.: Du liebe Zeit! Erfolgreich mit Zeit umgehen. Weinheim und Basel 2002
- Schmid, B.: Wege in die Zukunft!? In: Organisationsentwicklung 1/95, S. 44 – 53
- Schmid, B.: Soziale Netzwerkitervention und zirkuläres Fragen am Beispiel des gallischen Dorfes Klein Bonum. In: Kersting., H.J./Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung. Aachen 1996, S. 181 - 189
- Schmid, B.: Management und Beratung. Künftig ein Fall für zwei?! Veröffentlicht im Internet unter: [www.Coaching-Magazin.de](http://www.Coaching-Magazin.de) (März 2004)
- Schmidt, S. J.: Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: QUEM-Report. Heft 82: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin 2003, S. 11 - 25
- Schneider, U.: Die 7 Todsünden des Wissensmanagement. Kardinaltugenden für die Wissensökonomie. Frankfurt am Main 2001
- Schön, D. A.: The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action; Basic Books, 1983
- Schön, D. A.: Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions; Jossey-Bass Inc., Publishers, 1987
- Schöppe, A.: Theorie paradox. Kreativität als systemische Herausforderung. Heidelberg 1995
- Schreyögg, A.: Coaching: eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/Main 1995
- Schreyögg, G.: Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 2. Aufl., Wiesbaden 1998
- Schreyögg, G./Dabitz, R. (Hg.): Unternehmenstheater: Formen – Erfahrungen – erfolgreicher Einsatz. Wiesbaden 1999

- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1992
- Schulz von Thun, F.: Praxisberatung in Gruppen. Weinheim 1999
- Schwanitz, D.: Selbstreferentielle Systeme. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 77 (1990), S. 100 - 125
- Schwanitz, D.: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main 1999
- Schwertfeger, B.: Die Bluff-Gesellschaft. Ein Streifzug durch die Welt der Karriere. Weinheim 2002
- Selvini-Palazzoli, M./Boscolo, L./Cecchin, G./Prata, G.: Paradox und Gegenparadox. Stuttgart 1977
- Selvini-Palazzoli, M./Cirillo, S./Selvini, M./Sorrentino, A.M.: Die psychotischen Spiele in der Familie. Stuttgart 1992
- Senge, P.M.: Die fünfte Disziplin. Theorie und Kunst der lernenden Organisation. Stuttgart 1996
- Severing, E.: Lernen im Arbeitsprozess. In: Grundlagen der Weiterbildung 1/2003, S. 1 - 4
- Siebert, H.: Erwachsenen – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 281 – 333
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt am Main 1994
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Siebert, H.: Erwachsenen – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 2001 (a) S. 281 – 333
- Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied 2001 (b)
- Siebert, H.: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim 2003
- Siemens AG, SQT (Hg.): Strategisches Kompetenzmanagement. Firmenbroschüre. München Juni 2002
- Siepe, A./Röper, K.: Team und Teamarbeit. Zur Wiederentdeckung einer Arbeitsform. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 3. Jg. 1995, Heft 2, S. 68 - 78
- Simon, F. B.: Die Kunst, nicht zu lernen. In: Systeme, Jg. 7, Heft 1/93, S. 46 - 57

- Simon, F. B.: Die Funktion des Organisationsberaters – einige Prinzipien systemischer Beratung. In: Walger, G.: Formen der Unternehmensberatung. Köln 1995, S. 284 – 300
- Simon, F.B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. Heidelberg, 10. Aufl. 2004
- Simon, F. B./Rech-Simon, Chr.: Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: ein Lernbuch. Heidelberg, 3. Aufl., 2000
- Spitzer, M.: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996
- Spurk, J.: Gemeinschaft und Modernisierung. Berlin, New York 1990
- Staudt, E./Meier, A. J.: Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und individueller Entwicklung, Unternehmens- und Regionalentwicklung. In: QUEM-Report. Heft 55. Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998, S. 68 - 80
- Stey, G.: Supervision als Beitrag zur lernenden Organisation. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Heft 4., Dezember 2001, S. 461 - 482
- Süddeutsche Zeitung SZ Nr. 131 v. 09./10.06.2001
- Telos-Institut: Supervision als Methode der Personalentwicklung. Auswertungsbericht. Frankfurt am Main 1994
- Tessaring, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 1/94, S. 5 - 19
- Townley, B.: Epistemische Grundlagen des modernen Managements und abstrakte Managementsysteme. In Weiskopf, R.: Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden 2003, S. 37 – 64
- Tuschling, A.: Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th.: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 152 - 158
- van der Loo, H./van Reijen, W.: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992
- Varela, F.J.: Autonomie und Autopoiese. In: Schmidt, S.J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1987, S. 119 - 132
- Varga von Kibéd, M./Sparrer, I.: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Formen systemischer Strukturaufstellungen für Querdenker und solche, die es werden wollen. Vierte, erweiterte Auflage, Heidelberg 2003

- Vester, F.: Neuland des Denkens. Stuttgart 1980
- Vester, F.: Unsere Welt - ein vernetztes System. München 1983
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. 11. Aufl., Stuttgart 1984
- Virilio, P.: Ästhetik des Verschwindens. Berlin 1986 (a)
- Virilio, P.: Krieg und Kino. Logistik der Wahrnehmung. München, Wien 1986 (b)
- Virilio, P.: Revolutionen der Geschwindigkeit. Berlin 1993
- Vogel, H. Chr.: Organisationsentwicklung: Vom Einblenden des Ausblendens. In: Kersting., H.J./Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung. Aachen 1996, S. 157 - 179
- Vonken, M: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band, Heft 4 (2001), S. 501 – 522
- Voss, G. G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31 (3), 1998, S. 473 – 487
- Voss, G. G./Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. (1998), S. 131 - 158
- Wagner, B.: Übergänge, Unterschiede. In: Weimann, R./Gumbrecht, H.U.: Postmoderne - globale Differenz. Frankfurt am Main 1991, S. 340 - 344
- Wahl, K.: Die Modernisierungsfalle. Frankfurt am Main 1989
- Wahren, H.-K.: Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin, New York 1996
- Walger, G.: Chancen und Folgen der Irritation in der systemischen Unternehmensberatung. In: Walger, G.: Formen der Unternehmensberatung. Köln 1995, S. 301 – 322
- Wallner, I.: Widerstand und Akzeptanz im Gruppencoaching von Führungskräften. Ein Praxisbericht. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 34. Jahrgang, Heft 2, 2003, S. 147 – 165
- Weber, G. (Hg): Praxis der Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereiche Carl-Auer-Systeme Verlag, 2. korr. Aufl., Heidelberg 2002
- Weber, S.: Vernetzung als Prozess entwerfen mit Großgruppenverfahren. In: Organisationsentwicklung 2/02, S. 60 - 73

- Weick, E.: Zeit, Wandel und Transformation: Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation. München, Mering 1998
- Weick, K. E.: Verlernen – die schweren Werkzeuge fallen lassen. In: Organisationsentwicklung 4/01, S. 4 - 7 (zusammengefasst von Trebesch, K.)
- Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. 2. Aufl., Weinheim 1998
- Weiskopf, R.: Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden 2003
- Wellhöfer, P.R.: Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart 1993
- Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987
- Welsch, W.: Zwei Wege der Ästhetisierung. In: Huber, J. (Hg.): Wahrnehmung von Gegenwart. Basel, Frankfurt am Main 1992, S. 55 – 79
- Welsch, W.: Die transkulturelle Gesellschaft. In: Pongs, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich. Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1, München 1999, S. 237 - 258
- Werner, R.: Untersuchungen der Stellenanzeigen mit Methoden der Text- und Inhaltsanalyse. In: Alex, L., Bau, H. (Hg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1999, S. 61 – 72
- Wertheimer, J./Zima, P. V. (Hg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München 2001
- Wespatat, V.: Oszillationen und Langzeitplastizität im visuellen Cortex der Ratte. Dissertation. Frei Universität Berlin. 2002 <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/45/>
- Wiesenbauer, L.: Erfolgsfaktor Wissen. Das Know-how der Mitarbeiter wirksam nutzen. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2001
- Wilker, F.-W. (Hg.): Supervision und Coaching. Bonn 1995
- Wilkesmann, U.: Lernende Organisation, Wissensmanagement und Lernkulturentwicklung – schöne Worte oder mehr? Überlegungen aus organisationstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 3 (2004), S. 383 - 402
- Willke, H.: Strategien der Intervention in autonome Systeme. In: Baecker, D. u.a. (Hg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 1987, S. 333 - 361
- Willke, H.: Systemtheorie. 3. Aufl., Stuttgart, New York 1991

- Willke, H.: Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hg.): Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden 1992, S. 17 - 42
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart, Jena 1994
- Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena 1995
- Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998
- Wimmer, R.: OE am Scheideweg. Hat die Organisationsberatung ihre Zukunft bereits hinter sich? In: OrganisationsEntwicklung 1-04, S. 26 - 39
- Wirtschaftswoche Nr. 11 vom 11.03.1999
- Wirtschaftswoche Nr. 11, 1998
- Wirtschaftswoche Nr. 20/6.5.2004
- Wittgenstein, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe. Band 8. Frankfurt am Main, 7. Aufl. 1997
- Witthaus, U./Wittwer, W. (Hg.): Vision einer Lernenden Organisation. Bielefeld 1997
- Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003
- Wittwer, W.: Weiterbildung im Betrieb. München 1982
- Wittwer, W.: Vom Alphabetisierungsprogramm zur berufsbiographieorientierten Weiterbildung. In.: Drees, G/Frauke, I.: Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteresse an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld 1998, S. 165 – 182
- Wittwer, W.: Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: Wittwer, W. (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld 2000, S. 11 – 40
- Wittwer, W.: Nachhaltigkeit der betrieblichen Weiterbildung und Betriebsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung. 3/2002, S. 111 - 114
- Wittwer, W.: „Lern für die Zeit, wird’ tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst Du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003, S. 13 – 42
- Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003

Woltmann, B.: Planen, Autopoiese und Sozialpädagogik – Ausführungen zu einer Epistemologie didaktischer Wirklichkeitskonstruktionen. In: Bardmann, Th. M./Kersting, H. J./Vogel, H.-Chr./Woltmann, B.: Irritation als Plan - Konstruktivistische Einredungen. Aachen 1991, S. 64 - 107

Wuppertaler Studienbibel. 5. Auflage, Brockhaus Verlag, Wuppertal 2001

Zirkler, M.: Wissen, Lernen, Wirklichkeit. Systemisch-konstruktivistische Theorien und ihre Bedeutung für Lehre, Lernen und Beratung. Dissertation, Universität Hamburg. Online verfügbar via: [www.sub.uni-hamburg.de/disse/514/dissertation.pdf](http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/514/dissertation.pdf), 2001

## Websites

[http://www.bibb.de/publikat/fram\\_pu\\_6.htm](http://www.bibb.de/publikat/fram_pu_6.htm); BIBB-Forschung 2/2002

<http://bscw.uibk.ac.at>

<http://www.changex.de-a00081>

<http://coaching-newsletter.de>

<http://bscw.gmd.de>

<http://www.dgsv.de>

<http://www.dfki.uni-kl.de/km/ziele-wm.htm>

<http://www.edutain.de>

<http://www.innovation-aktuell.de>

<http://mwonline.de/Tipswissensmanagement.htm>

<http://sfb346.a8.psychologie.uni-mannheim.de/lehre199899/probst/probst.htm>

<http://www.soval.de>

<http://www.theater-interaktiv.de>

[http://www.vernetzt-denken.de/BIBB\\_Planspielforum/BIBB\\_Planspielforum.htm](http://www.vernetzt-denken.de/BIBB_Planspielforum/BIBB_Planspielforum.htm)

## Übersicht über die verwendeten Textgrundlagen und Veröffentlichungsnachweise

Textteil	Verwendete Textgrundlagen	Anmerkungen des Autors
Einleitung		Für diese Arbeit neu entstandener Text.
Erkenntnistheoretische, methodische und (inter-) disziplinäre Verortungen und Anchlüsse	Orthey 1999, CD-ROM: Systemtheoretisches Glossar.doc, Unterscheidungen.doc, Suchen und Finden.doc	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
<b>Erster Teil: betriebe lernen systeme</b>		
1.1. Markierungen zur Situation: Modernisierung, Mehrdeutigkeiten und mehr Unübersichtlichkeit	Basistexte: Orthey, F.M.: Und was kommt nach dem post-? Spekulationen zur Zukunft einer Zeit der Modernisierung. In: LICHTUNGEN. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. Jubiläumsnummer 75/XIY. Jg./'98, Graz, S. 135-147 sowie kleinere Textteile aus Orthey (1999)	Im Hinblick auf diese Arbeit umfangreich weiterentwickelte Textgrundlagen.
1.2. Neue Betriebsamkeit bei laufendem Betrieb: Systemische Rationalisierung	Basistext: Teile aus Orthey (1999, S. 38ff)	Im Hinblick auf diese Arbeit umfangreich weiterentwickelte Textgrundlage.
1.3. Spiele und Kultur im Unternehmen: Was wird hier eigentlich gespielt?	Basistext: Teile aus Orthey (1999, CD-ROM: Unternehmenskultur.doc)	Im Hinblick auf diese Arbeit umfangreich weiterentwickelte Textgrundlage.
1.4. Organisation und Management	Orthey, F.M: Dressur der Befreiung. Management zwischen großen Zwängen und kleinen Freiheiten. In: Universitas Januar 2000, S. 54-66	Im Hinblick auf diese Arbeit umfangreich weiterentwickelte Textgrundlage.
<b>Erste Ausschweifung</b> Gegenanzeige: Das aufgelöste Subjekt	Veröffentlichung: Orthey, F. M: Das aufgelöste Subjekt. In: LICHTUNGEN, Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. 86/XXII. Jg./2001, Graz, S. 33-38 (a)	
<b>Zweiter Teil: betriebe lernen systeme</b>		
2.1. Lernen als Oszillieren	Weiterverarbeitete Textgrundlagen: Orthey 1999, S. 149ff Zum Textteil „Widerstände gegen Lernen“: Orthey, F. M: “Drop your tools!“ Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 2/2003, S. 167 – 175 (b)	Für diese Arbeit neu entstandener Text. Diese Idee basiert auf Überlegungen, die sich aus meiner Arbeit „Zeit der Modernisierung“ (Orthey 1999, S. 149ff) ableiten. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Dr. Brigitte Gütl, Rankweil im Leitungsstaff des 2. Universitätslehrgangs Bildungsmanagement haben wir diese Überlegungen – zumeist in einer Interventionsperspektive – weiterentwickelt und verschriftlicht (Gütl/Orthey 2001). Brigitte Gütl hat diese dann – wie ich auch – weiterentwickelt (Gütl 2002, S. 255ff).

2.2. Was lernen? Kompetenzen	Veröffentlichung einer kürzeren Variante: Orthey, F. M.: Der Trend zur Kompetenzentwicklung und Perspektiven. In: Supervision 1/2002, S. 7 – 14 (a)	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
Exkurs: Die Lernerfolgs-Story	Veröffentlichung (gekürzte Version): Orthey, F. M.: „Die Lernerfolgs-Story“ Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, erscheint(1) 2005	Überlegungen im Hinblick auf diese Arbeit entstanden. Genutzt wurde der integrierte angefragte Artikel.
2.3. Von lernenden Organisationen ... – auf dem Weg zu lernenden Systemen	Ursprüngliche Textgrundlage: Orthey, F. M.: Beobachtungen der Lernenden Organisation. In: Handbuch Personalentwicklung und Training. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln, 40. Ergänzungslieferung, August 1997	Im Hinblick auf diese Arbeit umfangreich weiterentwickelte Textgrundlage. Mit diesem Text begannen 1997 die Arbeiten für dieses Projekt.
2.4. Die neue Einredung: Wissensmanagement	Veröffentlichung einer gekürzten Variante: Orthey, F. M.: Wer will was wissen? Wissensmanagement: berufspädagogisch ambitionierte Einblicke in eine neue Einredung. In: Baumgartner, P./Welte, H. (Hg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck 2002, S. 67 – 85 (b) Textteil 2.4.6.veröffentlicht in: Orthey, F. M.: zwieltichtiges lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld 2004, S. 74ff	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
2.5. Mehr Management: Kompetenzmanagement		Für diese Arbeit neu entstandener Text.
„Zeit“ für eine (zwei) zweite Ausschweifung(en) Zeit zu Lernen? (a) „Ach, du liebe Zeit.“ Zeitaspekte von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess (b)	Zu (a): Veröffentlichung (gekürzt): Orthey, F. M.: „Zeit zu Lernen.“ Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6 (2003), S. 277 – 280 (a) Zu (b): (Von mir verfasste) Teile des Textes: Orthey, F.M./Orthey, A. (2004): Bild-Zeit-ung. (Un-) Zeitgemäßes zu Zeitaspekten von Bildung und Lernen im Modernisierungsprozess. In: Thedorff, A.: Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart 2004, S. 258 – 275	Überlegungen im Hinblick auf diese Arbeit entstanden. Genutzt wurden die integrierten angefragten Artikel (-teile).
<b>Dritter Teil: betriebe lernen systeme</b>		
3.1.1. Begriffe und Grundlagen		Für diese Arbeit neu entstandener Text.
3.1.2. Ein systemisches Steuerungsverständnis: die neue Unordnung	Textgrundlagen: Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart 1998, S. 239ff (von mir verfasste Textteile), Orthey 1999, CD-ROM, Das Problem der Steuerung.doc	Im Hinblick auf diese Arbeit zusammengefasste und weiterentwickelte Textgrundlagen.

3.1.3. Zwei weitere Rahmungen auf dem Weg zu „Lernenden Systemen“: Typologie und Trends	Textgrundlagen: Orthey 1999, S. 176 und CD-ROM der Typologisierung Weiterbildung.doc	Im Hinblick auf diese Arbeit zusammengefasste und weiterentwickelte Textgrundlagen.
3.2.1. Seminare heute: Mehr-Ebenen-Lernen in Planspielen (MELP) zur Entwicklung von Führungskompetenz		Für diese Arbeit neu entstandener Text.
3.2.2. TOI, TOI, TOI: Themenorientierte Improvisation (TOI)	Textgrundlagen: Orthey/Tilemann/Ritscher/Wehner 2000 und Berg/Flume/Orthey, F. M./Ritscher/Tilemann/Wehner 2002	Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit entstanden. Im Hinblick auf diese Arbeit zusammengefasste und weiterentwickelte Textgrundlagen aus den diesbezüglichen Veröffentlichungen.
<b>Dritte Ausschweifung</b> Kurze erlebnisorientierte Pause: Lernen - immer eine Erlebnis?	(Von mir verfasste) Teile des Textes: Orthey, F. M./Orthey, A.: Lernen – immer ein Erlebnis? Die methodisch-kreative Gestaltung von Lernprozessen zwischen Selbsterfahrung und Edutainment. In: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 3&4/2000, Juli 2000, S. 14-19	
3.2.3. Beratung und Coaching	Teile des Textes wurden unter Verwendung verschiedener eigener Arbeitspapiere aus der wissenschaftlich geleiteten (und begleiteten) Beratungs-, Trainings- und Gruppenleiterpraxis erstellt.	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
3.2.4. Netzwerke für lernende Systeme	Veröffentlichung (gekürzt): Orthey, F. M.: Lernende Netzwerke? Überlegungen zum Netzwerkbegriff und seiner Anschlussfähigkeit für Lernprozesse. Erscheint in: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, erscheint (1) 2005 (b)	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
3.2.5. BildungsmanagerInnen für lernende Systeme – ein Kompetenzentwicklungskonzept und seine Implikationen	Textgrundlagen: Gütl/Orthey 2002, Gütl/Orthey 2003 und Gütl/Orthey 2004. In diesem Beitrag werden zudem Unterlagen des Lehrgangskonzeptes verwendet.	Praxis- und Leitungsprojekt im Rahmen dieser Arbeit. Im Hinblick auf diese Arbeit zusammengefasste und weiterentwickelte Textgrundlagen.
<b>Vierte Ausschweifung</b> Kundenorientierung: Der Kunde ist König, aber der König ist von gestern!	Veröffentlichung (gekürzt): Orthey, F. M.: Der Kunde ist König. Der König ist gekauft. Zuspitzungen zum Konzept der Kundenorientierung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4 (2003), S. 179-182 (c)	
3.2.6. Verwirrende Aussichten: Irritationslernen		Für diese Arbeit neu entstandener Text.

<b>Wie weiter? Ergebnissicherung und Spekulationen zur Zukunft „lernender Systeme“</b>	Verwendung kleiner Textteile aus: Orthey, F.M.: Und was kommt nach dem post-? Spekulationen zur Zukunft einer Zeit der Modernisierung. In: LICHTUNGEN. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. Jubiläumsnummer 75/XIY. Jg./'98, Graz, S. 135-147	Für diese Arbeit neu entstandener Text.
<b>Ausschweifung am Ende: Glaube, Hoffnung und Liebe?!</b>	Überarbeitete Version eines Textteils aus: Orthey, F. M: Abwege zur Supervision. In: Supervision 3/2001, S. 33 - 38 (b)	