



# **Kompetenzorientierte Lerngestaltung**

Ein Konzept zur Personalentwicklung  
und Professionalisierung  
in Weiterbildungseinrichtungen



GEFÖRDERT DURCH:



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Europäische Union  
Europäischer Sozialfond

## Impressum

Die Broschüre "Kompetenzorientierte Lerngestaltung – Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen" entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikation-Entwicklungs- Management in Auftrag gegeben und begleitet. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Gudrun Aulerich, ABWF/Projekt QUEM Berlin; Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Dr. Heinz Hinz, Schulzentrum/Akademie Silberburg; Dr. Evelyne Fischer, Dr. Sarina Keiser, AOC-Gruppe Berlin; Hildegard Schicke, KOBRA Berlin

Betreuung der Broschüre: Dr. Gudrun Aulerich

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

Manuskriptdruck, September 2004

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

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

## Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| <b>Einleitung</b>   | 4   |
| <b>1 Projektarchitektur und Arbeitsweise im Verbund<br/>"Mitarbeiterentwicklung"</b>                              | 6   |
| 1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilprojekte   | 6   |
| 1.2 Arbeitsweise des Projektverbundes   | 9   |
| 1.3 Wer sind wir?   | 12  |
| <b>2 Teilprojekt FrauenComputerZentrumBerlin</b>  | 13  |
| 2.1 Ausgangssituation und Projektauftrag  | 13  |
| 2.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt  | 17  |
| 2.3 Methoden – Der Workshop Selbstreflexion   | 37  |
| 2.4 Erfahrungen und "Botschaften" aus dem Projekt   | 49  |
| <b>3 Teilprojekt IMT Akademie für Technik und<br/>Wirtschaft Dresden</b>  | 54  |
| 3.1 Ausgangssituation und Projektauftrag  | 54  |
| 3.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt  | 59  |
| 3.3 Methoden: Die Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik"   | 75  |
| 3.4 Erfahrungen und "Botschaften" aus dem Projekt   | 89  |
| <b>4 Teilprojekt Schulzentrum/Akademie Silberburg</b>   | 95  |
| 4.1 Ausgangssituation und Projektauftrag  | 95  |
| 4.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt  | 103 |
| 4.3 Methoden  | 112 |
| 4.4 Erfahrungen und "Botschaften" aus dem Projekt   | 125 |
| <b>5 Thesen: Personalentwicklung und<br/>Professionalisierung durch "Kompetenzorientierte<br/>Lerngestaltung"</b> | 130 |
| <b>Glossar</b>  | 137 |
| <b>Literatur</b>  | 147 |

# Einleitung

## Über das Was und Wie selbst organisierten Lernens in der Weiterbildung

*Gudrun Aulerich, Evelyne Fischer*

Um unsere Erfahrungen aus dem Projektverbund "Weiterbildner<sup>1</sup> lernen selbst organisiertes Lernen" für Praktiker in der beruflichen Weiterbildung aufzubereiten, wollten wir ursprünglich in einer Handreichung die handlungsleitenden Vorstellungen und die eingesetzten Methoden fallbezogen darstellen. Während der Erarbeitung wurde uns bewusst, dass das Wesentliche und Neue unserer Teilprojekte jedoch gerade *nicht* in den eingesetzten *Methoden* zu finden ist. Daraufhin haben wir uns im Projektverbund darauf verständigt, auch der *Prozessbeschreibung* der Teilprojekte größeren Raum einzuräumen. Wir gehen davon aus, dass sich die neue Qualität selbst organisierten Lernens in unserem Gestaltungsprojekt erst im Kontext von Prozessdarstellung und Methodenbeschreibung erschließt.

Wer sind wir, was haben wir wie gemacht und was wollen wir Ihnen mitteilen? Wir sind in der beruflichen Weiterbildungspraxis in verschiedenen Funktionen tätig: als Berater, Geschäftsführer, Wissenschaftler, Psychologen, Erwachsenenbildner, Soziologen, Projektadministratoren, Lehrende, Lernende, Wissenschaftsmanager, Mitarbeiter, Selbstständige ... – und jeder wiederum scheint zu unterschiedlichen Zeitpunkten in verschiedenen Rollen zu agieren. In einem Projekt, zu dem wir uns aus unterschiedlichen Motiven entschlossen haben, aber auch, weil wir in den vergangenen Jahren verstärkt Diskussionen über solche Themen wie Kompetenzentwicklung und selbst organisiertes Lernen wahrnehmen, haben wir Arbeits- und persönliche Beziehungen aufgebaut.

In unterschiedlichen Zusammenhängen und mit verschiedenen theoretischen Begründungen wird argumentiert, dass Kompetenzentwicklung und selbst organisiertes Lernen zeitgemäße Antworten auf aktuelle Problemlagen ermöglichen. Nehmen wir mal an, das ist so, dann finden wir

---

1 In der Folge verwenden wir der besseren Lesbarkeit halber nur die männlichen Berufs- bzw. Funktionsbezeichnungen, schließen aber ausdrücklich alle weiblichen Personen mit ein.

uns vor einer weiteren Problemsituation wieder, nämlich der: Wie kann man das mit dem selbst organisierten Lernen und der Unterstützung von Kompetenzentwicklung nun tatsächlich in der Weiterbildungspraxis machen? Diese Frage stellt sich Personen mit ganz unterschiedlichen Rollen und Funktionen innerhalb des weiten Feldes des lebenslangen Lernens: Erwachsenenbildnern, Lernenden und Bildungspolitikern wie auch Geschäftsführern von Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsbeauftragten in Betrieben und Mitarbeitern in Arbeitsagenturen).

Im speziellen Bereich der Personalentwicklung von Weiterbildnern in beruflichen Bildungseinrichtungen haben wir Antworten auf diese Frage entwickelt. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass Weiterbildner selbst Erfahrungen mit eigener Kompetenzentwicklung und selbst organisiertem Lernen machen und diese dann bewusst einsetzen.

Um Ihnen als Leser das Nachvollziehen unserer eigenen Such-, Vergegenwärtigungs- und Erkenntnisprozesse zu ermöglichen, folgen nach einer allgemeinen Vorstellung der Projektarchitektur und Arbeitsweise im Verbund "Mitarbeiterentwicklung" drei ausführliche Fallbeschreibungen, deren Erkenntnisse am Schluss in Form von Thesen zusammenfassend dargestellt werden.

# 1 Projektarchitektur und Arbeitsweise im Verbund “Mitarbeiterentwicklung”

## 1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilprojekte

Die drei beschriebenen Fälle des Projektverbundes weisen einerseits Besonderheiten auf und haben andererseits Gemeinsamkeiten. Es geschieht in den Teilprojekten gewissermaßen das Gleiche, nicht aber auf dieselbe Art und Weise.

Gemeinsam ist den Projektfällen, dass sie unter dem Dach des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” angesiedelt sind, das sich der Erprobung und Erforschung einer auf Kompetenzentwicklung orientierten Lernkultur zuwendet. Im Programmbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” werden Gestaltungsprojekte und Studien zu Themen der Personal- und Organisationsentwicklung, zu Lernkonzepten, Lerndienstleistungen und Kompetenzdokumentation gefördert. Es wird angenommen, dass die Organisationsform Weiterbildungseinrichtung und die Interaktion von Lehrenden und Lernenden eine wesentliche Facette zur Entwicklung von Lernkultur darstellen. Sie gilt es zu entwickeln. In dieser Funktion können Weiterbildungseinrichtungen zur Innovationsfähigkeit beitragen.

Der Projektverbund schließt damit unmittelbar an die Kernaufgabe von Weiterbildung an. Die Funktion einer Weiterbildungsorganisation kann beschrieben werden als Koordinieren und Verknüpfen “unterschiedlicher Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich in lernfördernden Kontexten zu begleiten gilt” (Schäffter 2003, S. 27).

Seit drei Jahren (ab 2001) erprobt ein Verbund Konzepte zu Fragen der Personalentwicklung unter der Überschrift “Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”. Im Mittelpunkt des Projektverbundes steht die Frage: Wie können in Weiterbildungseinrichtungen alltägliche Arbeitsaufgaben als Lernprozesse gestaltet und bewusst gemacht werden, um so für Selbstorganisation förderliche Lernun-

terstützungsleistungen anbieten zu können und damit zu einer zukunftsfähigen Lernkultur beizutragen?

Wir nehmen an, dass die Mitarbeiter durch die Reflexion eigener Lernerfahrungen zu Mittlern für neue Lernformen und Multiplikatoren einer kompetenzbasierten Lernkultur gegenüber ihrem jeweiligen Kundenkreis werden können. Dazu arbeiten drei Teilprojekte mit jeweils eigenen konkreten Entwicklungsaufgaben (Fischer 2003). Sie eröffnen ein Spektrum verschiedener Lerngelegenheiten und Lernanlässe, die für die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Berufsalltag in Bildungseinrichtungen erschlossen werden. Dabei sind die Entwicklungsaufgaben der Teilprojekte ebenso wie die Bildungseinrichtungen selbst bewusst unterschiedlich ausgewählt worden, um vor dem Hintergrund pluraler Prozesse vielfältige Formen selbst organisierten Lernens entdecken und entwickeln zu können.

In jedem Teilprojekt steht einer Weiterbildungseinrichtung eine Lernbegleitung zur Seite (vgl. Abb. 1, S. 8). Diese unterstützt den Entwicklungsprozess in den Weiterbildungseinrichtungen, v. a. durch vielfältige Möglichkeiten der Reflexion. Zur Projektkonstruktion gehört darüber hinaus eine wissenschaftliche Begleitung (AOC-Gruppe Berlin), die wiederum für die Lernbegleitung den Reflexionsrahmen eröffnet, Input leistet, Interventionen setzt und begleitet sowie die Einbindung des Projektverbundes in das Programm verfolgt.

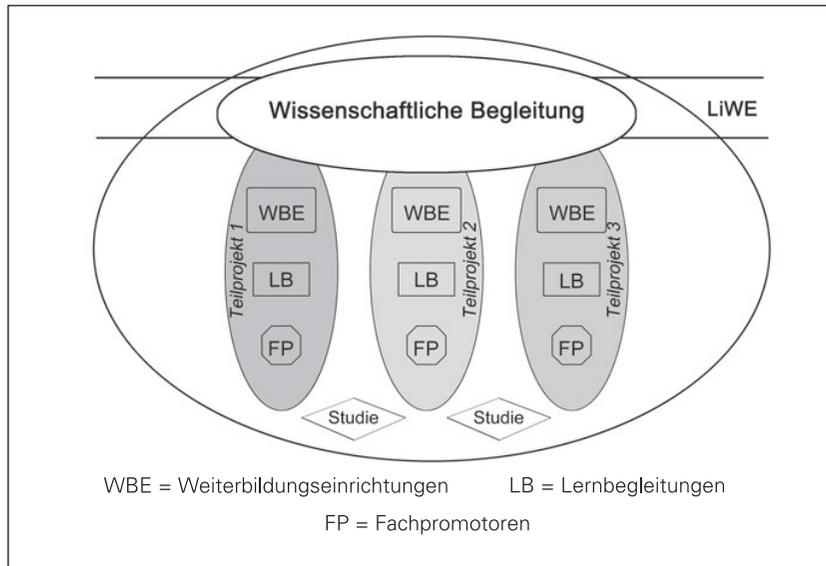
Ergänzend konnten die Teilprojekte wie auch die wissenschaftliche Begleitung Ergebnisse zweier externer Studien nutzen:

- Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen (Universität Kaiserslautern, Berufs- und Erwachsenenpädagogik)
- Studie: Berufsbiographien von Weiterbildunglern (INQUA Privatinstitut für angewandte qualitative Sozialforschung)

Die Reflexion des Lernprozesses von Weiterbildunglern aus der Außensicht heraus zeigt, dass wir mit diesem Vorgehen auch ein Lernen im Prozess der Arbeit gestalten und begleiten; wobei in Weiterbildungseinrichtungen quasi "gesetzt" ist, dass Arbeit auch Lernen ist. Damit verfügen Bildungseinrichtungen sozusagen von Hause aus über ein grundlegendes Innovationspotential. Dieses Potential bei den Mitarbeitern und in der Organisation (wieder) zu entdecken und zu entwickeln, ist Anliegen des Projektes.

### Abbildung 1

Projektverbund "Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen"



Hypothese ist dabei, dass ihnen dies umso eher und leichter gelingt, wenn sie als Weiterbildungsunternehmen selbst die Sinnhaftigkeit selbst organisierten Lernens individuell, in Gruppen und organisational erfahren haben. Damit befinden sich sowohl die Mitarbeiter in den Bildungseinrichtungen, die Organisationen als auch die Lernbegleiter und die wissenschaftliche Begleitung wie das gesamte Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" in einem Prozess selbst organisierten Lernens mit vernetzten Reflexionsschleifen. Das gesamte Gestaltungsprojekt wird als Lernraum betrachtet, d. h. der gesamte Projektverbund mit allen Teilprojekten. Der gemeinsame Lernraum stellt zugleich Arbeitsmittel und Ergebnis des Projektes dar. Als Arbeitsmittel ist er strukturell angelegt. Die Kommunikation der Projektbeteiligten erfolgt in verschiedenen Arbeitsformen (Lernwerkstätten, Open Space, Steuergruppen, bilaterale Reflexionstreffen, Verbundtreffen) über alle Ebenen hinweg. Als Ergebnis entsteht er im Projektverlauf ständig neu infolge der Handlungen der unterschiedlichen Akteursgruppen. Das Projekt konstruiert sich somit Arbeitsmittel und Ergebnis permanent im laufenden Gestaltungsprozess.

Die Beteiligten verändern im Tätigsein lernend ihr Denken und Handeln. Die Lernbegleitung beeinflusst reflektierend die Gestaltung des Lernens

von Mitarbeitern und Organisationen und die wissenschaftliche Begleitung bietet Reflexionsrahmen für das Geschehen in den Teilprojekten innerhalb des Themenfeldes, aber auch darüber hinaus, um verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen. Alle Beteiligten befinden sich somit in miteinander verbundenen Lernschleifen eines (Selbst-)Lernprozesses.

## 1.2 Arbeitsweise des Projektverbundes

Die Architektur des Projektes bietet einen Rahmen, der eine besondere Qualität von Erkenntnissen ermöglicht. Eine strukturelle Innovation für Praxisforschungsprojekte im Bildungsbereich wird darin gesehen, dass über das Dazwischenstellen der Funktion *Lernbegleitung* der Entwicklungsprozess des Projektes selbst als Lernprozess auf einer Metaebene bewusst gemacht werden konnte. Das war bisher mit der üblichen wissenschaftlichen Begleitung von Projekten nur in Ansätzen gelungen. Deshalb hatten wir uns entschlossen, eine nochmalige Funktionsteilung zu testen. Probleme wurden in der zunehmenden Anzahl Beteiligter vermutet, die über das Organisieren von Kooperation handhabbar werden sollten.

Eine zweite Besonderheit besteht im Versuch, die Projektadministration (LiWE) nicht nur als bewertende und kontrollierende Instanz auszufüllen, sondern über die stärkere inhaltliche Rückbindung und den Bezug zur Programmatik Orientierung und Sicherheit bei der Projektgestaltung zu geben.

Eine weitere Besonderheit sehen wir darin, dass auch die wissenschaftliche Begleitung sich als gleichberechtigter Partner der Teilprojekte verhält. Dadurch findet auf jeder Beteiligungsebene eine Praxisberatung und -gestaltung statt, nur ist es jeweils eine andere Praxis: die der Wissenschaft, der Bildungspolitik, des Berufsalltags von Weiterbildung. Wie diese Struktur mit Leben erfüllt und verändert werden würde, war entwicklungssoffen und Gegenstand der Forschung.

Da sich die Beteiligten der Teilprojekte untereinander nicht kannten, war es ein erster wesentlicher Schritt, über die gemeinsame Formulierung von Arbeitsprinzipien und Arbeitsformen die Arbeitsfähigkeit des Projektverbundes zu ermöglichen. Diese Arbeitscharakteristika wurden im weiteren Projektverlauf von den Handelnden für sich erschlossen:

- Im Projektverbund stehen die Weiterbildungseinrichtungen, die Lernbegleitung, die wissenschaftliche Begleitung und der Bereich LiWE in einem gemeinsamen Lernprozess.

- Die Zusammenarbeit erfolgt offen und vertrauensvoll, partnerschaftlich und gleichberechtigt. Insofern ist auch das Projekt selbst eine Form selbst organisierten Lernens: lernerzentriert, durch wechselseitig agierende Lerner gekennzeichnet, flexibel und variabel in Ablauf und Schwerpunktsetzung.
- Für das Projektvorgehen und die Projektergebnisse sind die Beteiligten eigenverantwortlich.
- Die Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen, Lernbegleitung, wissenschaftlicher Begleitung und LiWE-Projektmanagement unterliegt einem Aushandlungsprozess, dessen Festlegungen im Projektverlauf einer permanenten Überprüfung und Anpassung unterliegen.
- Das Gestaltungsprojekt ist klar strukturiert (vgl. Abb. 2), die Teilprojekte (vgl. Abb. 1, S. 8) arbeiten dezentral und autonom. Die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Zusammenführung und Koordination sowie die Auswertung und Aufbereitung erfolgt als gemeinsame Reflexion unter Federführung der wissenschaftlichen Begleitung.
- Das Gestaltungsprojekt ist entwicklungsoffen. Der Wert des Gestaltungsprojektes liegt in der Erprobung dreier verschiedener Vorgehensweisen zur Implementierung neuer Lernformen für Personalentwicklung und deren modellhafter Verallgemeinerung. Die Fokussierung und Herangehensweise bleibt den Teilprojekten selbst überlassen. Die kontextbezogenen Beschreibungen und Auswertungen werden überwiegend mit qualitativen Methoden erzielt.

In diesen Arbeitscharakteristika repräsentiert das Projekt selbst eine von Selbstorganisation getragene und auf Kompetenzentwicklung der Beteiligten gerichtete Lernkultur.

Die unterschiedlichen Arbeitsformen, die wir genutzt haben, sind in Abbildung 2 dargestellt. Es gab

- einrichtungsinterne Veranstaltungen,
- bilaterale Arbeitstreffen auf unterschiedlichen Ebenen,
- Verbundtreffen des ganzen Projektverbundes und
- verbundübergreifende Workshops und Ergebnistagungen.

Die Zusammenarbeit im Projektverbund wurde neben den üblichen Verbundtreffen über ein System von bilateralen Arbeitstreffen der verschiedenen Arbeitsebenen gewährleistet. Dies waren z. B.

- Treffen der Steuergruppen und Koordinierungsgruppen zwischen Lernbegleitern und Bildungseinrichtungen, in denen Geschäftsleitungen und Lernbegleiter Projektziele und Projektverlauf reflektierten,
- Treffen kollegialer Austauschgruppen der Lernbegleitungen untereinander, Reflexionstreffen für die Lernbegleitung mit der wissenschaftlichen Begleitung sowie
- Treffen der wissenschaftlichen Begleitung mit den Vertretern des Themenbereiches LiWE.

In den Bildungseinrichtungen selbst wurden sowohl vorhandene Arbeitsformen wie z. B. Fortbildungen für das Projekt genutzt als auch neue Arbeitsformen entwickelt.

All diese Arbeitsformen dienen als Räume für kollegialen Erfahrungsaustausch und Reflexion, für Irritation, eigenes Lernen und Vertrauensbildung.

**Abbildung 2**  
*LiWE-Kontext*



Im Rückblick überrascht es uns schon, dass wir bei offen gelegter Unsicherheit aller Beteiligten zu doch großer Sicherheit im Projekt-Handeln und in der Interpretation erreichter Ergebnisse gelangen konnten. Gerade das kommunikative Agieren von Personen unterschiedlicher Sozialisation (Ost/West), Profession (Erwachsenenbildner, Psychologe, Soziologe), Berufsbiographie und sozialer Stellung in verschiedenen konkreten Praxisfeldern führte differierende Sichtweisen zusammen und ermöglichte Einsichten. In dieser Handreichung berichten wir vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Projektes aus sehr unterschiedlichen Perspektiven.

### 1.3 Wer sind wir?

| <b>Autor/-in</b>             | <b>Beruf</b>              | <b>Organisation</b>                             | <b>Position in der Organisation</b> | <b>Rolle im Projekt</b>             |
|------------------------------|---------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Dr. Gudrun Aulerich          | Soziologin                | QUEM/LiWE                                       | Bereichsleiterin                    | Projektmanagerin                    |
| Prof. Dr. Olaf Axel Burow    | Erziehungswissenschaftler | Universität Kassel, FB Erziehungswissenschaften | Professor                           | Lernbegleiter                       |
| Dr. Evelyne Fischer          | Psychologin               | AOC-Gruppe                                      | Projektleiterin                     | Wissenschaftlicher Begleiter        |
| Dr. Heinz Hinz               | Erziehungswissenschaftler | Schulzentrum Akademie Silberburg                | Pädagogischer Leiter                | Pädagogischer Leiter, Lernbegleiter |
| Dr. Sarina Keiser            | Psychologin               | AOC-Gruppe                                      | Projektleiterin                     | Lernbegleiterin                     |
| Dipl. päd. Hildegard Schicke | Pädagogin                 | KOBRA   | Projektleiterin                     | Lernbegleiterin                     |

## **2 Teilprojekt FrauenComputerZentrumBerlin**

### **Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten Lernens**

*Hildegard Schicke*

Das FrauenComputerZentrumBerlin (FCZB) beteiligte sich im Zeitraum von 2001 bis 2004 am Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" des BMBF. In dem Beitrag wird das im FCZB realisierte Projekt aus der Außensicht der externen Lernbegleitung beschrieben. Die Beraterinnen begleiteten den Prozess und haben für die Handreichung diejenigen Gestaltungsaspekte herausgearbeitet, die für das selbst organisierte Lernen von Mitarbeitern in Weiterbildungsorganisationen bedeutsam sind.

Der Beitrag soll einen Einblick in ein Personalentwicklungsprojekt ermöglichen, dass das selbst organisierte Lernen von Mitarbeitern in den Mittelpunkt der Gestaltung stellt. Damit ist der Wunsch verbunden, zur Reflexion des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen anzuregen.

#### **2.1 Ausgangssituation und Projektauftrag**

Das FrauenComputerZentrumBerlin ist in der Weiterbildungslandschaft der Region Berlin eine Weiterbildungsorganisation mit besonderem Profil ([www.fczb.de](http://www.fczb.de); [www.db-decision.de](http://www.db-decision.de)). Die Wurzeln des FCZB reichen zurück bis 1984, als im Kontext der Frauenbewegung Bildungseinrichtungen für Frauen in vielen Regionen der alten BRD als selbst organisierte Bildungsprojekte neu gegründet wurden. Exklusiv für Frauen entwickelt das FCZB seit dieser Zeit Fortbildungsangebote im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Das Programm richtet sich an:

- Mädchen und junge Frauen,
- Berufsrückkehrerinnen,
- arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Frauen,
- berufstätige Frauen,
- Migrantinnen und
- Multiplikatorinnen.

Die Kundinnen können erwarten, dass ihre individuellen Lebenszusammenhänge und kulturellen Erfahrungshintergründe respektiert und in der Bildungsarbeit besonders berücksichtigt werden.<sup>2</sup> Gleichzeitig ist es der selbst gesetzte Anspruch des FCZB, solche Fortbildungsangebote zu entwickeln, die Frauen neue Arbeitsmarktchancen in den IuK-Berufs- und Tätigkeitsfeldern eröffnen und ihre berufliche Entwicklung nachhaltig fördern.<sup>3</sup>

Mitten in der Stadt, genau an der ehemaligen Grenze zwischen dem "alten" Westberlin und dem "alten" Ostberlin gelegen, qualifiziert das FCZB auf mehreren Etagen eines modernisierten Fabrikgebäudes jährlich ca. 1000 Frauen. Das Geschäftsvolumen des FCZB hat die Größe eines kleinen Unternehmens erreicht. Träger des FCZB ist ein gemeinnütziger Verein.

Darüber hinaus hat sich das FCZB regional und überregional durch seine besondere Kompetenz für Gender-Mainstreaming einen Namen gemacht. Es ist in der Lage, komplexe Projektverbünde mit vielen Partnerorganisationen aufzubauen und Entwicklungsaufgaben kooperativ umzusetzen.<sup>4</sup> In diesem Rahmen bietet das FCZB auch spezielle Angebote für Multiplikatoren an.

Das FCZB kann sowohl das Fortbildungsangebot für die unterschiedlichen Zielgruppen als auch die Arbeitsplätze der Mitarbeiterinnen langfristig nur sichern, wenn es immer wieder gelingt, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Förderpolitik vorausschauend zu identifizieren und Förderinstitutionen für innovative Projekte und Fortbildungen zu gewinnen. Das verlangt von der Organisation eine vorausschauende Steuerung. Motor dafür ist die Geschäftsführerin sowohl nach innen als auch nach außen. So war sie es auch, die im Herbst 2000 in der Beteiligung an der Ausschreibung des Projekts "Mitarbeiter lernen selbst organisiertes Lernen" im Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" des BMBF eine Chance sah, mit externer Unterstützung durch die Beratungseinrichtung KOBRA E-Learning in der Verbindung mit selbst gesteuertem Lernen in das FCZB einzuführen. Sie ging davon aus, dass die Umsetzung neuer Aufträge und Projekte schon in absehbarer Zukunft von den Mitarbeiterinnen neue Fähigkeiten im Bereich

2 Diese Gestaltungsperspektive ist ein didaktisches Prinzip im FCZB.

3 Diese Gestaltungsperspektive ist ein übergeordnetes Ziel im Kontext von Arbeitsmarktpolitik.

4 Informationen dazu sind unter <http://www.gendermainstreaming-it.de/> zu finden.

in IT-gestützten Lern- und Kommunikationsarrangements erfordern und das bereits zum damaligen Zeitpunkt bestehende Onlineangebot für "Schulen ans Netz" nicht das einzige bleiben würde.

Bei Projektstart arbeiteten in der Organisation 17 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, davon neun in Vollzeit und acht in Teilzeit, und ca. 30 freiberufliche Mitarbeiterinnen.<sup>5</sup>

Die festen Mitarbeiterinnen nehmen – mit wenigen Ausnahmen (Verwaltung oder Systemadministration) – Dozenten- bzw. Trainerfunktionen wahr. Zu den Prinzipien des FCZB gehört, dass möglichst alle Mitarbeiterinnen in die Fortbildungsarbeit involviert sind. Sechs Mitarbeiterinnen waren bei Projektstart in der Funktion von Fortbildungsleiterinnen, eine Mitarbeiterin plante und betreute das modulare Angebot sowie die Schulungen für Institutionen und Unternehmen, einer weiteren Mitarbeiterin oblag die Koordination des gesamten Fortbildungsbereichs.

Im FCZB gibt es die Position eines mittleren Managements zwischen Geschäftsführung und den Mitarbeiterinnen in den operativen Feldern nicht. Die Leitungsverantwortung liegt bei der Geschäftsführerin. Arbeits- und Projektaufträge werden delegiert und definieren aufgabenbezogene Entscheidungskompetenzen der Mitarbeiterinnen. Leitungsaufgaben werden überwiegend in einer bilateralen Kommunikation zwischen der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen wahrgenommen. Einzelne Mitarbeiterinnen haben zusätzlich zu ihren operativen Aufgaben funktionsübergreifende Koordinationsaufgaben.

Bei der Wahrnehmung der Managementaufgaben gab es bei Projektbeginn folgende Arbeitsteilung<sup>6</sup>:

- Entwicklung und Akquisition, Marketing, Organisations- und Personalentwicklung sowie internationale Aufgaben (Geschäftsführerin und eine Mitarbeiterin für Online-Marketing und PR),
- Verwaltung/Ökonomie (Leiterin Verwaltung/Finanzen),
- Kommunikation mit der Bundesanstalt für Arbeit, Antragstellung (Fortbildungsleiterin),
- Koordination des Bereichs Fortbildung (Fortbildungsleiterin),

5 Im Jahr 2003 arbeiteten 22 Mitarbeiterinnen im FCZB und waren im SOL-Projekt beteiligt.

6 Im Verlauf des Projekts wurde diese Arbeitsteilung verändert. Die Kompetenzzentren wurden aufgegeben und eine Entwicklungsgruppe eingeführt (s. Abb. 5, S. 31 ff.).

- Koordination der Kompetenzzentren in der Funktion eines Wissensmanagements (vier Mitarbeiterinnen koordinieren vier Arbeitsgruppen),
- Systemadministration (Leiterin Systemadministration, insgesamt 2 Mitarbeiterinnen).

Zur Sicherstellung des kooperativen Arbeitshandelns aller Mitarbeiterinnen finden monatlich Teamsitzungen des Gesamtteams statt. Daran sind alle fest angestellten Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin beteiligt. Zusätzlich trifft sich das Gesamtteam zweimal im Jahr an insgesamt drei Tagen außerhalb der Einrichtung, um die Perspektiven des FCZB zu diskutieren und Vorhaben abzusprechen.

#### *Anliegen an das Projekt*

Die Beraterinnen von KOBRA hatten im Vorfeld der Projektbeantragung schon zwei Fortbildungsleiterinnen zu Fragen und Problemen der Selbststeuerung in Lernprozessen beraten. Sie kannten die Einrichtung, das Arbeitsfeld der Mitarbeiterinnen und den ordnungspolitischen Kontext des FCZB. Dies war bei der Projektbeantragung ein Vorteil, als in kürzester Zeit zwischen dem FCZB, KOBRA und der Programmausschreibung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsbildungsforschung im Herbst 2000 Anschlussfähigkeit herzustellen war.

Die Hauptanliegen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" waren:

- Die Mitarbeiter lernen tätigkeitsintegriert. Die geförderte Lernbegleitung wird als Unterstützungsstruktur bei konkreten Arbeitsaufgaben in der Weiterbildungseinrichtung verankert.
- Die Mitarbeiter lernen das selbst organisierte Lernen und erwerben dabei Kompetenzen, um in den Lerndienstleistungen das Lehren und Lernen in Richtung Selbstorganisation zu verändern.

Die Geschäftsführerin hatte bei der Projektbeantragung folgende Anliegen:

- Die Ausgestaltung von selbst gesteuertem Lernen und E-Learning in den Fortbildungen soll von den Mitarbeiterinnen selbst mit externer Unterstützung entwickelt werden – wie genau und mit welchen Ergebnissen, wurde von ihr nicht vorgegeben.
- In das Projekt sollen alle Mitarbeiterinnen des FCZB einbezogen werden, auch wenn E-Learning und selbst gesteuertes Lernen bei Projekt-

- beginn nicht direkt in die Aufgabenbereiche aller Mitarbeiterinnen fielen. Es wurde angenommen, dass alle Funktionsbereiche von E-Learning und selbst gesteuertem Lernen betroffen sein werden und dass es grundsätzlich wichtig ist, dass auch die Mitarbeiterinnen in der Verwaltung die Entwicklungen im Fortbildungsbereich gut kennen.
- Das selbstreflexive Lernen der Mitarbeiterinnen soll eine Rolle spielen – schließlich gehört es schon zur Kultur des FCZB.

Aus Sicht der Beratungseinrichtung KOBRA galt es zu überlegen, wie die von der Programmausschreibung in Aussicht gestellte Lernbegleitung dem Anliegen des FCZB am besten nutzen kann. Drei Überlegungen standen dabei im Vordergrund:

- Die Mitarbeiterinnen lernen das selbst organisierte Lernen, indem sie es selbst praktizieren und sich in diesem Lernprozess selbst reflektieren.
- Lernbegleitung ist dann für die Mitarbeiterinnen unterstützend, wenn die gesamte Organisation im Blick der Beratung ist. Das individuelle Lernen der Mitarbeiterinnen kann in der Organisation wirksamer werden, wenn sich das FCZB auch als Organisation selbst beobachtet und veränderungsbereit ist.<sup>7</sup>
- Es müssen im Projektverlauf Lösungen gefunden werden, wie das für die Entwicklung von E-Learning erforderliche Expertenwissen in das FCZB eingeführt werden kann.

Inhaltlich wurde der Projektantrag von der Geschäftsführerin des FCZB und KOBRA gemeinsam verantwortet. Die Mitarbeiterinnen wurden über das Projektvorhaben informiert. Aus Sicht aller Programmteilnehmer sollte das Kontrahieren des Projekts mit den Mitarbeiterinnen in der Startphase stattfinden.

## 2.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt

Aus Sicht der Geschäftsführerin und der Mitarbeiterinnen gab es zum Zeitpunkt der Antragstellung in den Fortbildungsangeboten des FCZB bereits viele Elemente des selbst gesteuerten Lernens. Selbst gesteuertes

<sup>7</sup> Der Projekttitle bei der Beantragung bringt dieses Anliegen zum Ausdruck: "Begleitung eines organisationalen Lernprozesses *mit integrierter Mitarbeiterentwicklung* zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK-Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des FrauenComputerZentrumBerlin".

Lernen war also nicht etwas völlig Neues. Zum Selbstbild der Organisation gehörte es auch, dass die Mitarbeiterinnen permanent ihre Kompetenzen an den Wandel der Informationstechnologie (selbst-)lernend anpassen. Im Nachfolgenden wird beschrieben, wie allmählich im Laufe des Projekts diesbezüglich eine neue, auf die Projektwirklichkeit bezogene Sicht entstanden ist. Geschäftsführerin und Mitarbeiterinnen erkannten, dass das bisher praktizierte individuelle selbst gesteuerte Lernen der Mitarbeiterinnen nicht selbst organisiertes Lernen ist.

In dem Projekt trafen zu Beginn zwei Sichtweisen von Lernen aufeinander: die Sichtweise der Lernbegleitung und die der Organisation.<sup>8</sup> In der Startphase ging es den Beraterinnen zunächst darum, die Sichtweisen der Organisation zu erkunden. Die aus den Interviews mit Mitarbeiterinnen und mit der Geschäftsführerin gewonnenen Informationen spiegelten sie dem Gesamtteam auf dem Startworkshop zurück, um einen Prozess des gemeinsamen Aushandelns zu ermöglichen. Dieser Prozess des Aushandelns ist aus Sicht der Beraterinnen für selbst organisierte Lernprozesse von großer Bedeutung. Er war auch nicht mit den ersten Treffen am Projektbeginn abgeschlossen. Es hat sich vielmehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass Aushandlungsprozesse permanent eine Rolle spielen, wenngleich sich die Fragestellungen und die Fähigkeiten, den Prozess kooperativ zu steuern, verändern. In der Kontraktphase ist dieser Annäherungs- und Klärungsprozess besonders sensibel, weil es gleichzeitig darum geht, Vertrauen aufzubauen, um Arbeitsbeziehungen herzustellen.

Gleich zu Beginn beim Startworkshop wurde für die Beraterinnen ersichtlich, dass die im Projektantrag beschriebene Lernarchitektur (das Projekt-design sollte von KOBRA schon für den Zeitraum von zwei Jahren vorausgedacht werden) sich als nicht anschlussfähig an das FCZB erwies.<sup>9</sup> Aus Sicht der Beraterinnen ist das FCZB die Auftraggeberin der kontinuierlich zu vereinbarenden Beratungsleistungen. Die Geschäftsführerin und die Mitarbeiterinnen schlugen monatlich stattfindende Workshops

---

8 Zur Lernbegleitung gehören zwei Beraterinnen, eine davon in der zusätzlichen Funktion der Projektleitung.

9 Der Projektantrag hatte für die Arbeit an der Entwicklungsaufgabe E-Learning/selbst gesteuertes Lernen eine Entwicklungsgruppe vorgeschlagen, die die Delegation der Entwicklungsaufgabe an eine Projektgruppe bedeutet hätte. Das war nicht anschlussfähig. Alle Beteiligten (QUEM, KOBRA, FCZB) stimmten darin überein, dass der Projektantrag in dieser Hinsicht modifiziert werden muss.

vor, in denen die fest angestellten Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin mit den Beraterinnen und anderen Experten zusammenarbeiten. Die vorläufige Lernarchitektur ergab also bei Projektstart, dass das Gesamtteam in den Workshops beraten wird. Dementsprechend wurden alle Mitarbeiterinnen zu den Workshops eingeladen. Die Teilnahme daran war freiwillig. Die Mitarbeiterinnen steuerten folglich von Anfang an ihre Beteiligung und ihren individuellen Lernprozess im Projektvorhaben selbst. Im Ergebnis nahmen alle Mitarbeiterinnen – außer wenn andere Arbeitsaufgaben es verhinderten – teil.

Die Mitarbeiterinnen haben nach Projektbeginn – step by step – einschätzen können, welchen Nutzen ihnen das Projekt und die Lernbegleitung bietet. Für die Geschäftsführerin war klar, dass E-Learning eine notwendige Innovation ist. Nicht alle Mitarbeiterinnen teilten diese Auffassung zu Beginn des Projekts. In dieser ungeklärten Situation des FCZB wurde von den Beraterinnen erwartet, Lösungen anzubieten. Die Geschäftsführerin und Mitarbeiterinnen erwarteten von den Beraterinnen über ein fachlich begründetes Modell des selbst gesteuerten Lernens informiert zu werden, an dem sich das FCZB orientieren könnte. Für sie war irritierend, dass die Beraterinnen das selbst gesteuerte Lernen nicht lehrten. Die Kommunikation zwischen der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen verlief respektvoll aber zurückhaltend. Die Geschäftsführerin machte den Mitarbeiterinnen die Notwendigkeit der Innovation deutlich. Die Beteiligten vermieden es aber:

- persönliche Annahmen offen zu legen,
- konkrete Bedenken und Befürchtungen zu nennen,
- konkrete Erwartungen aneinander auszusprechen oder gar Forderungen zu stellen und Kritik zu üben.

Das Gesamtteam blieb in einer beobachtenden und abwartenden Haltung. In einem Bild gesprochen: Die Geschäftsführung und die Mitarbeiterinnen waren noch im Wartezimmer des selbst organisierten Lernens.

In solchen Situationen stellt sich die Frage, was zu tun ist, um aus dem "Wartezimmer" herauszufinden. Im Rückblick kann gesagt werden, dass folgende Schritte wirkungsvoll waren:

- Die Steuerungsgruppe hat ihre Arbeit aufgenommen und begonnen, gemeinsam die Lernarchitektur zu entwickeln.

- Die Erwartung nach Expertenwissen wurde erfüllt.
- Die Beraterinnen haben Reflexionsschleifen initiiert und die Kommunikation mit der Geschäftsführerin intensiviert.

### **2.2.1 Die Arbeit der Steuerungsgruppe**

In der Steuerungsgruppe arbeiteten die Geschäftsführerin, die Koordinatorin des Bereichs Fortbildung, die interne Koordinatorin des Projekts und die Beraterinnen zusammen. Die Erfahrungen im ersten Jahr zeigten, dass für die interne Steuerung des Projekts im FCZB eine Person notwendig ist, die zwischen den Treffen der Steuerungsgruppe Ansprechpartnerin für die Mitarbeiterinnen des FCZB wie für die Lernbegleitung ist. Deshalb übernahm eine Mitarbeiterin die Aufgabe der internen Koordination des Projekts.<sup>10</sup>

Gemeinsam verantwortet die Steuerungsgruppe die *prozessbegleitende* Weiterentwicklung der Lernarchitektur. In Abbildung 3 ist die Lernarchitektur der beiden ersten Jahre des Projekts dargestellt. Die Überlegungen für die weiteren Elemente der Lernbegleitung werden im Folgenden genannt. Zunächst soll hier auf die Funktion der Steuerungsgruppe eingegangen werden. Sie bezieht das FCZB als Gesamtsystem in ihre Überlegungen ein, reflektiert den Prozess und bereitet die nächsten Schritte vor. Wie oben schon erwähnt, hat sich erwiesen, dass das Kontraktieren für das selbst organisierte Lernen der Mitarbeiterinnen im FCZB besonders bedeutsam ist. Die Steuerungsgruppe bereitet die Basis für die Lernarchitektur – kontraktiert wird aber immer wieder in jeder Beratungssituation mit den Beteiligten neu. D. h. immer wieder gibt es Kommunikation über die Ziele, den Sinn und die Anliegen mit den Beteiligten.<sup>11</sup> Die Beraterinnen nehmen dadurch Einfluss auf die Bedingungen der Mitarbeiterinnen für das selbst organisierte Lernen.

---

10 Nachdem 2003 intern die Funktion einer Verantwortlichen für Wissensmanagement und Personalentwicklung geschaffen wurde, wurde die Steuerungsgruppe erneut erweitert.

11 Schöffter (2000, S. 58) bezeichnet diese Funktion als Lernberatung. "Die Beratbarkeit des organisationalen Problems oder Entwicklungsziels ist daher keine Frage, die sich im Vorhinein entscheiden lässt, sondern sie wird zum Ergebnis eines (überindividuellen) Entscheidungs- und Lernprozesses, auf welche Weise und von wem der gewünschte strukturelle Wandel wahrgenommen und bearbeitet wird."

### Abbildung 3

Elemente der Lernarchitektur des SOL-Projekts und Arbeitsgruppen des Wissensmanagements im FCZB

| <b>SOL-Projekt</b>  |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| Steuergruppe ○<br>QUEM ● wiss.<br>Begleitung ○                                    |   |  |  |  |
| Steuerungsgruppe<br>KOBRA-FCZB  |   |  |  |  |
| Kommunikation<br>mit der Geschäftsführerin ▲ interne<br>Koordinatorin             |   |  |  |  |
| Gruppen-/Einzelgespräche mit<br>Mitarbeiterinnen                                  |   |  |  |  |
| Leitungscoaching  |   |  |  |  |
| OnlineCoaching<br>webgestütztes<br>Lehren und Lernen<br>für alle Mitarbeiterinnen |   |  |  |  |
| Individuelle Fachberatung – E-Learning  |   |  |  |  |
| Workshops mit dem Gesamtteam<br>grau: Workshops mit Expertinnen                   |   |  |  |  |
| <b>Wissensmanagement im FCZB</b>  |   |  |  |  |
| 4 Kompetenzzentren  |   |  |  |  |
| Entwicklungsgruppe  |   |  |  |  |
| <b>Projektphasen</b>  | I 1/2001  | II 5/2001  | III 10/2001  | IV 2/02 12/2002  |
|   | Startphase:<br>Einführung<br>des Beratungsprojekts<br>in das FCZB | Orientierungsphase des Gesamtsystems im Bereich E-Learning | OnlineCoaching webgestütztes Lehren und Lernen für Mitarbeiterinnen und Leitungscoaching für Personen mit Leitungsaufgaben | Die Entwicklung von lernförderlichen Strukturen; individuelle Beratung für Mitarbeiterinnen mit Aufgaben im Bereich E-Learning und IT-Infrastrukturentwicklung; Expertenwissen Wissensmanagement |

### 2.2.2 Die Einführung von Expertenwissen im Bereich E-Learning in das FCZB

Die Akquisition bzw. Konkretisierung von Aufträgen schufen kurz nach der Startphase neue Tatsachen im FCZB. Die didaktischen Kompetenzen im Bereich E-Learning würden von einzelnen Mitarbeiterinnen in besonderen Projekten schneller als erwartet gefordert werden. Die Geschäftsführerin und die Koordinatorin Fortbildung schlugen deshalb vor, die Einbindung von Experten für E-Learning vorrangig zu bearbeiten. Zwei Expertinnen haben daraufhin in zwei Workshops eine Wissensbasis für ein gemeinsames Verständnis dafür gelegt, welche Formen des E-Learnings für das FCZB und seine Zielgruppen *nicht* infrage kommen und welche Lernmöglichkeiten ein gutes E-Learningdesign den Zielgruppen des FCZB bieten könnte (vgl. Abb. 3, Phase II, S. 21).

Die Workshops weckten bei den Mitarbeiterinnen Neugier und Interesse für E-Learning. In der Steuerungsgruppe erwartete die Koordinatorin des Bereichs Fortbildung, dass das Projekt "Mitarbeiter lernen selbst organisiertes Lernen" dieses Interesse weiter fördert und die Auseinandersetzung des Gesamtteams mit E-Learning intensiviert. Die Beraterinnen haben an dieser Stelle der Steuerungsgruppe folgenden Vorschlag unterbreitet:

- KOBRA bindet eine E-Learning-Expertin in das Beratungsteam ein und bietet ein zeitlich befristetes Online-Coaching zu webgestütztem Lehren und Lernen für das Gesamtteam an.
- Mit Hilfe der virtuellen Lern- und Kommunikationsplattform können die Mitarbeiterinnen das kooperative virtuelle Lernen praktisch ausprobieren und gleichzeitig ihr Wissen über die Technologie und Didaktik virtueller Lernumgebungen erweitern (vgl. Abb. 3, Phase II, S. 21).<sup>12</sup>

Die Geschäftsführerin und die Koordinatorin des Bereichs Fortbildung haben dem Vorschlag zugestimmt, obwohl es Bedenken gab, denn das Online-Coaching fand zu einem Zeitpunkt statt, als alle Mitarbeiterinnen über das normale Maß hinaus in Aufgaben eingebunden waren. Andererseits sollte auch aus ihrer Sicht das SOL-Projekt einen Schritt weiterkommen. Mit einer Expertin wurden die Auswahl der Plattform, die Dauer und der Umfang des Online-Coachings entschieden.

---

<sup>12</sup> Eine detaillierte Beschreibung gibt es in: Schicke u. a. 2003, S. 603 ff.

Die Expertin entwickelte die virtuelle Lernumgebung sowie den fachlichen Input und stand als Coach für die Online-Kommunikation zur Verfügung. Es gab die Annahme, dass die Mitarbeiterinnen untereinander und mit der Coach<sup>13</sup> virtuell kommunizieren würden. Der Ablauf des Online-Coachings war strukturiert und folgte einem für handlungsorientierte Fortbildungsangebote gebräuchlichen Phasenmodell:

1. Präsenzworkshop mit dem Gesamtteam; Einführung in die Bedienung der Coachingplattform und Kontraktieren des Angebots mit den Mitarbeiterinnen: Ziele des Online-Coachings und Absprachen zum zeitlichen und organisatorischen Rahmen,
2. Virtuelle Literaturphase und Informationsaustausch; Coaching zu individuellen Fragen (Wissenserwerb),
3. Virtuelle Gruppenarbeit zu vorbereiteten Arbeitsaufgabe und Coaching (Lösen komplexerer Aufgaben),
4. Virtuelle Gruppenarbeit zu einem realen Praxisprojekt: Erstellung eines Online-Contents mit Hilfe der Lernplattform und unterstützt durch die Coach (Transfer),
5. Auswertung des Online-Coachings mit dem Gesamtteam in Präsenzform (Reflexion).

Gemessen an den Annahmen und geplanten Zielen des Online-Coachings erschien die Umsetzung auf den ersten Blick als gescheitert, denn nur wenige Mitarbeiterinnen haben es für ihr individuelles Lernen genutzt. Die Kommunikation verlief fast ausschließlich zwischen einzelnen Mitarbeiterinnen und der Coach. Die Tools der Lernplattform wurden fast gar nicht für die Kommunikation mit den Kolleginnen genutzt. Dort wo es zu kooperativem Lernen in der Arbeitsgruppe kam, hatte die Coach dies organisiert. Für die Mitarbeiterinnen war unklar, wie sich die virtuellen Teams bilden würden: Die gestellten Arbeitsaufgaben wurden als "künstlich aufgesetzt" erlebt. Das Online-Coaching war zu wenig intern im FCZB gesteuert und war infolgedessen nicht anschlussfähig an die Sicht der Mitarbeiterinnen.

Trotz dieser kritischen Einschätzung war das Online-Coaching für das Projekt eine Lernchance und hatte für die Kompetenzentwicklung im FCZB

<sup>13</sup> Die deutsche Sprache verfügt derzeit nicht über eine generisch weibliche Bezeichnung für "Coach". Wir verwenden die ungewohnte Variante "die Coach", weil die Entscheidung für eine Beraterin und Begleiterin im Prozess der Einführung von E-Learning im FCZB nicht zufällig, sondern sehr bewusst getroffen wurde. Das soll auch der sprachliche Ausdruck widerspiegeln.

positive Effekte. Alle Mitarbeiterinnen haben sich damit beschäftigt, auch dann, wenn sie es kaum oder gar nicht genutzt hatten. Man konnte etwas verpassen und es wurde viel über das Online-Coaching gesprochen, unter anderem auch weil die Beraterinnen es thematisiert haben. Eine Fortbildungsleiterin hat die Kommunikation mit der Coach für ihr individuelles Lernen sehr intensiv genutzt und sich anschließend in einer Fortbildung zur Online-Tutorin qualifiziert. Die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen hatte mit dem Chat und der Gruppenarbeit experimentiert. Sie haben diese zum Teil frustrierend erlebten Lernerfahrungen reflektiert und Schlussfolgerungen gezogen für die Rolle der Tutorin in zukünftigen Fortbildungen. Insgesamt wurde dadurch der Umgang mit dem Thema E-Learning unbefangener. Der hohe Anspruch der Entwicklungsaufgabe – das Gesamtteam muss sich mit E-Learning/selbst gesteuertem Lernen auseinandersetzen – war realisiert. „Der Berg war abgetragen“, so eine Mitarbeiterin im FCZB. Danach konnten andere Wege für die Einführung von Expertenwissen in das FCZB gefunden werden. Besonders effektiv war es, wenn die Mitarbeiterinnen den Beratungsbedarf entsprechend ihren Arbeitsaufgaben selbst steuerten (vgl. Abb. 3, Phase IV, S. 21).

Unterdessen war die Akquisition neuer Projekte so weit vorangeschritten, dass einzelne Mitarbeiterinnen die mit E-Learning verbundenen Anforderungen in ihrem Aufgabenbereich selbst einschätzen konnten. Später wurde zusätzlich eine Spezialistin für die Entwicklung von E-Learning und Online-Content eingestellt, die weitere im FCZB nicht vorhandene Fachkenntnisse mitbrachte.

### **2.2.3 Selbstreflexives Lernen**

Von den Mitarbeiterinnen wurde, wie oben bereits ausgeführt, erwartet, dass sie ihre Beteiligung an dem Projekt und ihren individuellen Lernprozess selbst steuern. Die Mitarbeiterinnen hatten sich im ersten Jahr des Projekts immer wieder auch für das selbstbestimmte Nichtlernen entschieden. Dies war für die Beraterinnen Anlass, mit der Geschäftsführung und den Mitarbeiterinnen hemmende Organisationsmuster zu besprechen.

Die Annahme der Beraterinnen war dabei, dass das selbst organisierte Lernen eine große Chance im FCZB haben kann, wenn die Geschäftsführerin und die Mitarbeiterinnen ihre Aushandlungsprozesse intensivieren. Die aktive, die Mitarbeiterinnen herausfordernde und in gleicher Weise unterstützende Teilnahme der Geschäftsführerin an der Entwicklungsauf-

gabe kann die Rahmenbedingungen für die Selbstorganisationsprozesse verbessern. Im Projektverlauf war nämlich deutlich geworden, wie defensives Verhalten immer wieder wirksam wird:

- Die Geschäftsführerin trifft strategische Entscheidungen und führt die Veränderungsvorhaben in das Gesamtteam ein. Die Umsetzung delegiert sie an die *Gruppe der Mitarbeiterinnen*, von denen sie ein entsprechendes Ergebnis erwartet.
- Bei den Mitarbeiterinnen erweckt das den Eindruck, bei der Entwicklung nicht beteiligt zu werden, aber mit neuen “hohen” Ansprüchen konfrontiert zu sein und bei der Umsetzung allein gelassen zu werden.

Die Rückspiegelung aus den Mitarbeitergesprächen<sup>14</sup> war in dem Workshop zur Auswertung des Online-Coaching ein geeigneter Anlass, reflexiv in die Aushandlungsprozesse mit der Geschäftsführerin einzusteigen. Die Mitarbeiterinnen haben Organisationsthemen angesprochen, mit denen sie unzufrieden sind. Die Geschäftsführerin nutzte das Gespräch für einen offenen Austausch. Dabei haben die Mitarbeiterinnen ihre Zurückhaltung aufgegeben und über die Probleme gesprochen, die ihnen unter den Nägeln brennen:

- die Kompetenzzentren,
- ihre Kommunikation im Team,
- ihre Kommunikation mit der Geschäftsführerin,
- ihre Wahrnehmungen von der Projektakquisition und darüber,
- wie schwer es fällt, kooperativ und funktionsübergreifend Synergie herzustellen.

Das hat Energie mobilisiert und dies wiederum hat die Qualität des Prozesses in dem Workshop sichtbar verändert. Es wurde für alle Beteiligten erlebbar, was sich die Mitarbeiterinnen davon versprechen, mehr Klarheit über das “Ganze” zu gewinnen, d. h. Klarheit über die Prioritäten des FCZB und den Beitrag, den jede Mitarbeiterin für den Gesamtzusammenhang leisten soll/kann.

---

<sup>14</sup> Als sich beim Online-Coaching abzeichnete, dass die Beteiligung der Mitarbeiterinnen gering sein würde, haben die Beraterinnen der Geschäftsführerin vorgeschlagen, Einzelgespräche mit allen Mitarbeiterinnen durchzuführen (vgl. Abb. 3, Phase III, S. 21).

Aus Sicht der Mitarbeiterinnen kommt es im FCZB immer wieder zum individuellen Lernen "on demand", d. h. immer dann, wenn akquirierte Projekte dies erfordern. Für das vorausschauende kooperative Lernen im Bereich E-Learning und für einen effektiven Beitrag zum Wissensmanagement ist es aus Sicht der Mitarbeiterinnen wichtig, besser zu verstehen, wie sich das FCZB strategisch entwickeln wird.

Für den weiteren Projektverlauf sind zwei Ergebnisse dieses Workshops besonders ausschlaggebend:

- Es entstand plötzlich bei allen Beteiligten das Bedürfnis, sich zu vergewissern, ob das, was in dem Workshop passierte bzw. was der Projektverlauf bis dahin als Prozess erbracht hatte, selbst organisiertes Lernen sei. Ist die Reflexion von organisationalen Handlungsmustern und Organisationsstrukturen selbst organisiertes Lernen? Die Beraterinnen bestätigten, dass dem so sei. Seit diesem Workshop hat das Projekt einen internen Projekttitel. Es heißt "SOL-Projekt" und damit hat eine erfahrungsgesättigte Identifikation der Mitarbeiterinnen im FCZB mit dem Modell des selbst organisierten Lernens ihren Anfang genommen.
- Es wurde vereinbart, dass die Mitarbeiterinnen die zukünftigen Lernfelder im SOL-Projekt gemeinsam mit den Beraterinnen klären. Das Treffen fand wenige Tage nach dem Workshop im FCZB statt (vgl. Abb. 3, Phase IV: Gespräche mit Mitarbeiterinnen, S. 21). Die Koordinatorin des Bereichs Fortbildung hatte sich dafür eingesetzt, dass die Geschäftsführerin beteiligt wurde und damit dafür gesorgt, dass dieser Klärungsprozess auch zu gemeinsam verantworteten Entscheidungen führte. Der Vorschlag der Mitarbeiterinnen konnte zwischen der Geschäftsführerin, den Mitarbeiterinnen und Beraterinnen kontraktiert werden. Aus Sicht der Mitarbeiterinnen sollten vorrangig die Kompetenzzentren in den Strukturen des FCZB reflektiert und weiter entwickelt werden. Die Beraterinnen haben diesen Auftrag angenommen.

Diese Entwicklung hat dem Projekt eine neue Ausrichtung gegeben. Die Beraterinnen konnten ihre aktive Rolle als Prozesspromotorinnen zurücknehmen. Die Position der internen Koordinatorin wurde eingeführt und die Mitarbeiterinnen haben begonnen, das Beratungsangebot der Lernbegleitung in ihre Überlegungen einzubeziehen und gezielt zu nutzen. Die Beraterinnen erhielten infolgedessen Beratungsaufträge, was in den Workshops bearbeitet werden sollte.

## **2.2.4 Wissensmanagement als zweite Entwicklungsaufgabe des SOL-Projekts**

In welcher Beziehung stehen das selbst organisierte Lernen der Mitarbeiterinnen und das Wissensmanagement? Dieser Frage soll hier nicht grundsätzlich nachgegangen werden. Es ist allerdings so, dass Probst/Raub/Romhardt (1999) Wissensmanagement als eine Weiterentwicklung von Ideen des organisationalen Lernens verstehen. Wissensmanagement erfüllt eine wichtige Funktion in einer Organisation und meint die Fähigkeit, den Umgang mit der Ressource Wissen auf allen Ebenen zu verbessern. Die Erfahrungen im FCZB zeigen, dass die Mitarbeiterinnen dazu ihr gewohntes Verhalten ändern und die Bereitschaft entwickeln müssen, ihr individuelles Wissen zu teilen und zu dokumentieren. Das kann nicht verordnet werden, und eine solche Verhaltensveränderung findet auch nicht isoliert und unabhängig von den gewohnten Kommunikationsmustern statt – die Einführung von Wissensmanagement ist ein Lernprozess. Kann Wissensmanagement auch als lernförderlicher Support für das tätigkeitsintegrierte Lernen in Arbeitsaufgaben verstanden werden? Auf der Basis des Projektes ist diese Frage schwer zu beantworten. Wenn das Wissen so praktisch aufbereitet als Ressource jederzeit individuell verfügbar ist, würde dies die Möglichkeiten zur Selbstorganisation im Zusammenhang von Arbeitsaufgaben verbessern. Die Geschäftsführerin erwartete darüber hinaus, dass das Wissensmanagement auch aus Sicht der Mitarbeiterinnen einen konkreten Nutzen haben würde. Sie sprach von einer "Win-Win-Situation".

Folgende Beispiele können den im FCZB erwarteten Nutzen eines Wissensmanagements veranschaulichen:

- Neue Kolleginnen können sich im Intranet einen Überblick über Arbeitsabläufe, Vorgangsbeschreibungen und das Qualitätsmanagement-System des FCZB verschaffen (Transparenz der Strukturen).
- Die Mitarbeiterinnen sind bereit, neue Ideen schriftlich im Intranet zu dokumentieren (zusätzlich zu ihrer Veröffentlichung in Teamsitzungen), um es Kolleginnen zu erleichtern, dieses Wissen zu nutzen. Der Vorteil asynchroner Kommunikation in einem virtuellen Netz kann genutzt werden und der Umschlag neuer Ideen und neuen Wissens wird verbessert (dynamisches Wissen).
- Wenn die Mitarbeiterinnen die Kultur des Wissensmanagements annehmen, werden sie sich bei einem Problem zunächst im Intranet einen Überblick verschaffen, was dazu im FCZB schon erarbeitet wurde,

- bevor sie selbst beginnen, ein schon bearbeitetes Problem erneut zu lösen. Eine Kollegin könnte z. B. im Intranet Informationen finden, wie Kolleginnen den Europäischen Computerführerschein (ECDL) in den Fortbildungen eingesetzt haben (Effizienz).
- In einem ersten Schritt wird das vorhandene Wissen identifiziert und systematisiert. Dadurch werden Know-how und Kompetenzen bewusst gemacht. Es kann auch beobachtet werden, welche Wissenslücken im FCZB bestehen. Die Geschäftsführung hat schneller im Blick, wer und in Bezug auf welche Anforderungen Kompetenzen hat bzw. Know-how entwickeln muss (Effektivität).
  - Die Geschäftsführung erwartet, dass die Kommunikation mit Kunden (z. B. mit Förderinstitutionen, Geldgebern) leichter wird, denn hier muss das FCZB immer wieder Wissen zur Verfügung stellen (Berichtswesen).
  - Es gibt die Option, Teile des Wissensmanagementsystems Kunden zur Verfügung zu stellen. Das Wissen über IT-Tätigkeitsprofile in den IT-Berufs- und Tätigkeitsfeldern kann beispielsweise auch Unternehmen und Beratungsstellen interessieren (Vernetzung).

1998 hat die Geschäftsführung die Einführung der Kompetenzzentren in der Funktion eines Wissensmanagements auf den Weg gebracht (vgl. Abb. 4).

#### **Abbildung 4**

*Struktur des Wissensmanagements/Kompetenzzentren im FCZB*

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Auftrag:</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Transparenz von Wissen herstellen</li> <li>– Wissen systematisieren</li> <li>– dokumentieren und archivieren</li> <li>– Probleme und Sackgassen identifizieren</li> <li>– Lösungsvorschläge erarbeiten</li> <li>– Input/Expertise von außen anfordern</li> </ul> |  |
| <p>Struktur:</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– auf Dauer gestellter Prozess</li> <li>– Arbeitsgruppen</li> <li>– neue Aufträge können hinzukommen</li> <li>– ein Auftrag kann erledigt sein</li> </ul>  |  |
| <p>Phasen des Prozesses: zuerst Bestandsaufnahme vorhandenen Wissens, danach neue Entwicklungen aufgreifen.</p> |   |  |

Es wurden vier Kompetenzzentren gegründet.

- Interne Kommunikation und Neue Technologien
- Didaktik/E-Learning

- Marketing
- Interkulturelle Kommunikation/Schlüsselqualifikationen

Folgendes Beispiel dokumentiert den Auftrag, den das Kompetenzzentrum Didaktik/E-Learning hatte.

Beispiel für die Dokumente, die in einem Kompetenzzentrum digital zu finden sein sollten (am Beispiel E-Learning – unvollständig, nur Skizze):

| <b>übergeordnete Ordner</b>      | <b>untergeordnete Ordner</b>   |
|----------------------------------|--|
| Allgemeine Texte zu E-Learning   | Entwicklung<br>Kritik  |
| E-Learning zielgruppenspezifisch | unsere Zielgruppen<br>neue Zielgruppen   |
| E-Learning technisch             | Plattformen<br>technische Realisierung FCZB<br>Handlungsanweisung für Kollegen                                   |
| E-Learning – Didaktik            | didaktische Konzepte<br>zielgruppenspezifische Didaktik<br>spezifische Inhalte<br>E-Learning und key competences |
| E-Learning – Finanzen            | Preisvergleiche<br>Aufstellung, was bei Finanzierung bedacht werden muss   |
| E-Learning – Forschung           | Effekte und Probleme des E-Learnings<br>Forschungsberichte   |
| E-Learning – Praxis              | Konzepte intern (z. B. SAN)<br>Konzepte/Praxisbeispiele extern<br>Webseiten zum E-Learning                       |

Diese erste Konzeption eines Wissensmanagements im FCZB funktionierte nicht zufriedenstellend. Vom Nutzen eines Wissensmanagementsystems hatten sich die Mitarbeiterinnen unterdessen überzeugt. Sie hatten beobachtet, dass es vor einigen Jahren noch für eine einzelne Mitarbeiterin möglich war, aufbauend auf vorhandene Fortbildungskonzepte eine neue Konzeption zu erstellen. Unterdessen ist der Zusammenhang sehr viel komplexer, in dem Lerndienstleistungen entwickelt und die not-

wendigen Fördermittel akquiriert werden. Eine einzelne Mitarbeiterin kann das dazu notwendige Wissen nicht mehr alleine aufbauen. Der Dissens zwischen den Mitarbeiterinnen und der Geschäftsführerin betraf also nicht die Funktion des Wissensmanagements, sondern wie oben schon angesprochen den Einführungsprozess.

Die Lernbegleitung erhielt den Auftrag, das Gesamtteam bei der Veränderung dieses Ist-Zustands zu unterstützen. Dieser Veränderungsprozess hatte die von Lewin<sup>15</sup> beschriebenen Phasen:

- Unfreeze (Aufweichen erstarrter Muster),
- Move (Verändern, Bewegen) und
- Refreeze (Stabilisieren).

Er wird hier detaillierter dokumentiert, um die Prozesshaftigkeit des selbst organisierten Lernens im FCZB anschaulich zu machen. Außerdem werden so die vielfältigen Fragestellungen deutlich, die sich mit der Einführung eines Wissensmanagements ergeben haben.

Die Aufträge des Gesamtteams an die Lernbegleitung erforderten in diesem Prozess, Expertenwissen über Organisation und Management zur Verfügung zu stellen und einen Container (siehe Glossar) aufzubauen, um die Geschäftsführung und die Mitarbeiterinnen darin zu unterstützen, miteinander dialogisch zu kommunizieren. Darunter verstehen wir eine Kommunikation, in der die Beteiligten sich einander wirklich zuhören und auf Beurteilungen verzichtet wird, um sich von dem Gesagten beeinflussen zu lassen.

*“Der Sinn eines Dialoges ist es nicht, etwas zu analysieren oder zu verändern, sondern das Denken ins Fließen zu bringen, sich – als einzelner und als Gruppe – der individuellen und kollektiven Annahmen und ihrer (Aus-)Wirkungen bewusst zu werden und deren inhärente Zusammenhänge sehen zu lernen. Es geht nicht darum, dass Teilnehmer Meinungen austauschen oder sich wechselseitig von der Qualität ihrer Argumentation überzeugen. (...) Im Dialog sind die Argumente aufeinander bezo-*

---

<sup>15</sup> Lewin erforschte die Gruppenprozesse und die Verhaltensänderung von Gruppenmitgliedern. “Als einprägsames Ergebnis dieser Studien hält Lewin fest, dass alte Einstellungen ‚aufgetaut‘ werden müssen, dann eine Verhaltensänderung erreicht und schließlich das veränderte Verhalten wieder ‚eingefroren‘, also zur Gewohnheit werden muss: ‚Unfreezing, Mooving, and Refreezing‘. Diese Regel klingt natürlich simpler, als sie zu verwirklichen ist.” (Lück 2001, S. 116).

*gen, es wird miteinander gedacht. Jemand stellt etwas vor, ein anderer greift es auf, ein dritter fügt etwas hinzu oder modifiziert. Es ist hier nicht mehr wichtig, dass alle zu Wort kommen oder wer etwas sagt. Wichtig ist, dass Wesentliches ausgesprochen wird.“ (Beucke-Galm 2001, S. 10)*

Der Dialog (siehe Glossar) wurde im Konzept der Lernenden Organisation als eine organisierte Sozialform entwickelt und zielt darauf, dass die Aufmerksamkeit gefördert und das gemeinsame Denken entschleunigt wird. Beucke-Galm hebt hervor, dass sich in der Folge die Entscheidungsfindung durch eine breitere und tiefergehendere Akzeptanz der Betroffenen beschleunigt. Der Changeprozess im FCZB bestätigt diese Erfahrung.

**Abbildung 5**  
*Übersicht Changeprozess im FCZB*

| <b>Changeprozess im FCZB</b>  | <b>Lernbegleitung des SOL-Projekts</b>   |
|---|--|
| <p><i>1998</i><br/>Die Geschäftsführerin des FCZB entwickelt eine vorläufige Konzeption des Wissensmanagements und führt die Kompetenzzentren in einem Top-down-Prozess ein. Sie erteilt den Mitarbeiterinnen den Auftrag, die von ihr entwickelte Konzeption umzusetzen. Einige Mitarbeiterinnen empfinden das Wissensmanagement als ein Kontrollinstrument. Andere greifen die Konzeption auf und setzen sie praktisch um. Die Umsetzung erfolgt insgesamt gesehen langsam.</p> | <p>entfällt</p>  |
| <p><i>Startphase des SOL-Projekts 2001</i><br/>Die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin haben wechselseitig die Annahmen, dass die jeweils andere "Seite" nicht zu einem Perspektivenwechsel in der Betrachtung des Einführungsprozesses bereit ist. Insgesamt gesehen entsteht bei den Mitarbeiterinnen ein Zuwachs an Kenntnissen und Wissen über Probleme bei der Realisierung von Wissensmanagement.</p>  | <p><i>Startphase des SOL-Projekts 2001</i><br/>Von Anfang an ist der Aufmerksamkeitsfokus der Beraterinnen auf das organisationale Lernen gerichtet. Schon in den Informationsgesprächen bei Projektbeginn und im Start-Workshop sind die Kompetenzzentren Thema. Die Beraterinnen gewinnen den Eindruck, dass es Probleme gibt. Die Lerninteressen der Mitarbeiterinnen liegen in den ersten Monaten bei der Einführung von E-Learning und die Beraterinnen lassen das Thema ruhen.</p> |

| <b>Changeprozess im FCZB</b>   | <b>Lernbegleitung des SOL-Projekts</b>   |
|--|--|
| <p><i>Ab Dezember 2001</i></p> <p>Die Mitarbeiterinnen des FCZB thematisieren die Kompetenzzentren erneut.</p>   | <p><i>Ab Dezember 2001</i></p> <p>Im Leitungscoaching, in Mitarbeitergesprächen und im Auswertungsworkshop des Online-Coachings konnten die Erfahrungen mit den Kompetenzzentren, die nicht zufriedenstellend funktionierten, besprochen werden.</p>   |
| <p><i>Februar 2002</i></p> <p>Die Mitarbeiterinnen besprechen zukünftige Lernfelder, die in dem SOL-Projekt bearbeitet werden sollen. Sie schlagen vor, mit der Entwicklung der Kompetenzzentren in den Strukturen des FCZB zu beginnen.</p>   | <p><i>Februar 2002</i></p> <p>Die Beraterinnen hatten selbst ein Interesse daran, die Schnittstelle des Kompetenzzentrums E-Learning/Didaktik zur Lernbegleitung zu besprechen, weil sie dachten, so könnte die interne Steuerung des SOL-Projekts verbessert werden.</p> <p>Sie nehmen den Auftrag der Mitarbeiterinnen an und besprechen ihn anschließend mit der Geschäftsführerin.</p> |
| <p><i>April 2002</i></p> <p>Es wird für alle Beteiligten sichtbar, dass die Mitarbeiterinnen mit der Geschäftsführerin übereinstimmen, dass ein Wissensmanagement im FCZB notwendig ist. Die Erfahrungen der Mitarbeiterinnen bei der Umsetzung ergeben wichtige neue Fragen. Es wird u.a. deutlich, dass die Mitarbeiterinnen in den Kompetenzzentren ihre Aufgaben nicht eindeutig bestimmen können und dass die Schnittstellen zur Koordination Fortbildung und zur Arbeitsgruppe der Fortbildungsleiterinnen nicht geklärt ist.</p> <p>Die Geschäftsführerin initiiert auf dem Workshop eine Arbeitsgruppe im FCZB, die sich mit der Weiterentwicklung der Strukturen beschäftigen soll.</p> | <p><i>April 2002</i></p> <p>Workshop Strukturentwicklung mit dem Gesamtteam (alle festangestellten Mitarbeiterinnen)</p> <p>Die Beraterinnen schlagen vor, dass die Geschäftsführerin das Modell der Kompetenzzentren und ihre Intentionen noch einmal den Mitarbeiterinnen präsentiert. Im Anschluss daran werden die Erfahrungen bei der Umsetzung reflektiert.</p>                      |
| <p><i>Mai 2002</i></p> <p>Im FCZB finden Teamtage statt. Die Strukturen und Inhalte der Kompetenzzentren sind erneut Thema. Das Team beschließt, die Beraterinnen zu beauftragen, den nächsten Workshop erneut zu dem Thema Strukturveränderung und Kompetenzzentren zu gestalten.</p>   | <p><i>Mai 2002</i></p> <p>Die Beraterinnen nehmen den Auftrag an.</p>  |

| <b>Changeprozess im FCZB</b>   | <b>Lernbegleitung des SOL-Projekts</b>   |
|--|--|
| <p><i>Juni 2002</i></p> <p>Die Arbeitsgruppe macht ihre Problemsicht für alle deutlich. Ihre Einschätzung ist es, dass es im FCZB zu viele Gremien und Arbeitsgruppen mit zuviel Ressourcenaufwand gibt. Es gibt zu viele inhaltliche Überschneidungen zwischen den Arbeitsgruppen und zu wenig Verbindung. Die Kompetenzzentren arbeiten unterschiedlich, einzelne effektiv, andere ineffektiv.</p> <p>Die Arbeitsgruppe berichtet außerdem über ihre ersten Überlegungen zur Struktur des Geschäftsprozesses im FCZB und zu seiner Bedeutung für das Wissensmanagement.</p> <p>Das Modell der Kompetenzzentren kann aufgegeben werden. Es gibt den Vorschlag, eine Entwicklungsgruppe einzurichten und die Funktion der Koordination Fortbildung zu erweitern. Die Arbeitsgruppe wird beauftragt, dieses Modell auszuarbeiten.</p> | <p><i>Juni 2002</i></p> <p>Workshop Strukturentwicklung mit dem Gesamtteam (2 Tage)</p> <p>Zu Beginn des Workshops wird den Beraterinnen deutlich, dass die Arbeitsgruppe ein hohes Maß an Problembewusstsein entwickelt hat und in dem Workshop zu Entscheidungen kommen will.</p> <p>Der Arbeitsvorschlag der Beraterinnen schließt an das Ergebnis der Arbeitsgruppe an.</p> <p>Die Beraterinnen schlagen vor, die Struktur des Geschäftsprozesses detaillierter zu beschreiben, denn sie nehmen an, dass das Prinzip aus dem Prozessmanagement "structure follows process" (siehe Glossar) eine Lösung für die Frage ergeben kann, wie die von der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen formulierten Anliegen kooperativ zu lernen in den Strukturen des FCZB verankert werden können.</p> <p>Die Beschreibung des Geschäftsprozesses war hilfreich, um sich von dem vorhandenen Modell der Kompetenzzentren lösen zu können und die Strukturen aus einer anderen Blickrichtung zu betrachten. Neue Optionen haben sich so im Verlauf des Workshops ergeben können. Die Beraterinnen halten den Rahmen für den offenen Prozess, in dem sich die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin für die Entwicklung einer neuen Struktur entscheiden.</p> |
| <p><i>Juli 2002 – August 2002</i></p> <p>Die Geschäftsführerin initiiert einen zweitägigen Workshop mit einer Expertin im Bereich Wissensmanagement.</p> <p>Die Arbeitsgruppe erarbeitet eine Konzeption für die Entwicklungsgruppe und beschreibt die erweiterten Aufgaben der Koordination Fortbildung. (s. u.)</p> <p>Im August trifft sich die Steuergruppe, die die Beraterinnen beauftragt, einen Workshop zur Einführung der Strukturveränderung zu gestalten.</p>  | <p><i>Juli 2002 – August 2002</i></p> <p>Workshop Wissensmanagement mit dem Gesamtteam (2 Tage)</p> <p>Eine Expertin führt neues Expertenwissen zum Management von Wissen in das FCZB ein.</p> <p>Die Expertin stellt das Konzept von Probst<sup>16</sup> (Probst/Raub/Romhardt 1999) vor. Die darin enthaltenen Teilschritte Wissensidentifikation, Wissenserwerb und Wissensentwicklung können mit Hilfe von Tools und anhand realer Arbeitsaufgaben oder Fragestellungen erkundet werden.</p>   |

16 Auf der Basis ihrer Erfahrungen in Einführungsprozessen entwickelte die Expertin Übungen für die Mitarbeiterinnen im FCZB, die ein handlungsorientiertes Lernen ermöglichten.

| Changeprozess im FCZB   | Lernbegleitung des SOL-Projekts   |
|---|---|
| <p><i>September 2002</i></p> <p>Die Mitarbeiterinnen sprechen sich für die Einführung der Strukturveränderung aus. Damit führt das FCZB die Strukturveränderung ein.</p>  | <p><i>September 2002</i></p> <p>Workshop Strukturentwicklung mit dem Gesamtteam (1 Tag)</p> <p>Die Beraterinnen gestalten den Container für die Einführung der Strukturveränderung. Alle Mitarbeiterinnen erhalten die Gelegenheit, die Strukturveränderung besser verstehen zu können, ihre Umsetzung im gedanklichen Probehandeln zu antizipieren und die offenen Fragen mit der Arbeitsgruppe zu klären.</p> |
| <p><i>Oktober – November 2002</i></p> <p>Die Entwicklungsgruppe konstituiert sich. Die Geschäftsführerin, die Koordinatorinnen der Bereiche Fortbildung, SOL und Qualitätshandbuch, eine Mitarbeiterin mit Fachwissen zur IT-Infrastrukturentwicklung und eine Mitarbeiterin mit Fachwissen im Bereich Didaktik arbeiten in der Entwicklungsgruppe zusammen. Bei Bedarf können ggf. weitere Mitarbeiterinnen hinzugezogen werden.</p> <p>Die Entwicklungsgruppe beschließt, das Thema Wissensmanagement als Zukunftsthema des FCZB funktionsübergreifend zu bearbeiten.</p> | <p><i>Oktober – November 2002</i></p> <p>Im November wird das SOL-Projekt in der Steuergruppe ausgewertet.</p> <p>Die Geschäftsführerin und eine Mitarbeiterin reflektieren die Wirkungen des Prozesses und kommen zu einer positiven Einschätzung.</p>   |
| <p><i>Ausblick</i></p> <p>Das FCZB beginnt mit dem Aufbau des Wissensmanagementsystems. In einem ersten Schritt wird das Wissen im Bereich des Kerngeschäfts identifiziert und systematisiert. In der Entwicklungsgruppe wurde eine Lösung gefunden, wie das Qualitätsmanagement mit dem Wissensmanagement verbunden werden kann, ohne dass Dopplungen entstehen. Eine Spezialistin für Wissensmanagement steuert den Prozess.</p>  | <p><i>Ausblick</i></p>  |

## 2.2.4 Im FCZB eingeführte Strukturveränderungen

Der hier dokumentierte Prozess gibt auch Hinweise dazu, welche Qualität die Ergebnisse des selbst organisierten Lernens im FCZB haben. Im

Allgemein wird unter einem Ergebnis oft das Produkt gesehen, und es gibt die Vorstellung, dass dieses Produkt auch im Voraus als zu erreichendes Ziel definiert sein sollte, um sicherzustellen, dass eine Maßnahme effektiv ist. Das ist beim selbst organisierten Lernen anders. Hier gibt es die Vorstellung, dass die Lernergebnisse nicht im Voraus festgelegt werden können. Als Lernresultat interessiert dagegen insbesondere die veränderte Handlungsfähigkeit (Kompetenz<sup>17</sup>). Deshalb sind die Selbstreflexion, das Aufgeben von Annahmen, die das Handeln lange Zeit bestimmen, sowie Verständigung über eine neue Sicht der Dinge beim selbst organisierten Lernen wichtige Lernergebnisse, weil sie das Potential für eine angemessenere Handlungsfähigkeit hervorbringen.

### **Abbildung 6**

*Neue Struktur des Wissensmanagements im FCZB/Entwicklungsgruppe*



**Die Entwicklungsgruppe**

Die Kompetenzzentren werden aufgelöst und eine Entwicklungsgruppe übernimmt die Aufgaben der Kompetenzzentren, die im Kern darin bestehen, Wissen, Entwicklungen, Prozesse im FCZB zu bündeln und für deren Dokumentation zu sorgen, so dass sie für alle transparent und nutzbar sind.

Die Entwicklungsgruppe arbeitet an Zukunftsthemen und wird damit die Entwicklung neuer Dienstleistungen, mit denen das FCZB "auf den Markt geht", vorantreiben. Die Entwicklungsgruppe entscheidet, welches Zukunftsthema im FCZB bearbeitet wird, bereitet Projekte vor und prüft, welche Organisations- und Personalentwicklungsprozesse der Einführung neuer Dienstleistungen vorausgehen müssen.

17 Kompetenz kann als kompetentes Handeln individueller oder kollektiver Akteure gefasst werden, das den Aufgaben und Problemen eines Handlungsfeldes gerecht wird. Kompetenz verweist auf eine Relation zwischen akteursbezogenen Potentialen (Werten, Wissen, Erfahrungen, Willen) und den Handlungsbedingungen des Umfeldes (z. B. Zuschreibungen und Ressourcen). Die Fokussierung auf Kompetenzen heißt für den hier beschriebenen Zusammenhang, dass die Beobachterperspektive nicht allein auf die objektivierbaren Lernresultate (hier z. B. die neue Struktur des FCZB) gerichtet ist, sondern auf die in dem Prozess erworbene veränderte Handlungsfähigkeit. Lernen und Kompetenzentwicklung ist nicht dasselbe. Lernen bezieht sich auf die Aneignung von Wissen und führt zu Lernresultaten, die unabhängig davon bedeutsam sind, ob und wie sie in Handlungssituationen relevant werden. Lernresultate sind Ressourcen im Sinne von Potentialen in Handlungssituationen. Ob das hier vorgestellte Lernresultat einer veränderten Struktur des FCZB auch zu einer veränderten Handlungsfähigkeit (Kompetenz) führt, kann erst später beobachtet werden, wenn die Entwicklungsgruppe ihre Arbeit aufgenommen hat und ihr Wirken in der Organisation sichtbar wird.

Grundlegende Annahmen des FCZB konnten aufgegeben werden. Es gab die Annahme, alle Mitarbeiterinnen tragen Innovations- und Veränderungsprozesse. Durch den SOL-Prozess gibt es die Erkenntnis, dass alle Mitarbeiterinnen beteiligt werden sollen, aber nur eine Gruppe von Mitarbeiterinnen den Prozess voranbringt und Entscheidungen vorbereitet. Es wurde auch die Annahme aufgegeben, dass das selbst gesteuerte Lernen der Mitarbeiterinnen in den thematisch ausgerichteten Kompetenzzentren die gewünschte Synergie und Innovationsfähigkeit hervorbringen kann. Jetzt gibt es das Modell, dass die Entwicklungsgruppe einen Prozess in der Organisation steuert, der die Innovationsfähigkeit als Systemkompetenz hervorbringen soll. Es wurde auch daran gedacht, dass erst die Umsetzung zeigen wird, wie tragfähig die gefundene Lösung ist. Bei der Einführung der Entwicklungsgruppe wurde deshalb vereinbart, ihre Arbeit und Wirkung nach einem Jahr auszuwerten.

Die Geschäftsführerin und die Mitarbeiterinnen haben ihre Kompetenzen für das Management des FCZB erweitert und dabei viele neue Fachkenntnisse erworben. Es wurde für alle ersichtlich, welche unterschiedlichen Teilaspekte in einem Wissensmanagement integriert betrachtet und realisiert werden können:

- Mitarbeiterentwicklung,
- Lernkulturveränderung,
- Weiterentwicklung der Kernkompetenz des Unternehmens,
- Verbesserung der Geschäftsprozesse bzw. Leistungsprozesse,
- informationelle Vernetzung,
- Archivierung von Daten und Dokumenten im Intranet.

Es war also abzusehen, dass für ein Intranet-basiertes Wissensmanagementsystem zusätzliche Anstrengungen nötig sein würden und dass die Realisierung auch zusätzliches Expertenwissen erfordern würde. Hier zeigte sich erneut, welchen Einfluss die Akquisition von Projekten und Aufträgen hat. Entwicklungsanforderungen werden in dem Moment neu bewertet, erhalten Auftrieb und bei günstigen Bedingungen sogar zusätzliche Ressourcen, wenn es zur Produktentwicklung kommt. Bei E-Learning war es das Projekt "Schulen ans Netz". Im Fall des Wissensmanagements war es eine Fortbildung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Es wurde eine Expertin mit besonderen Fachkenntnissen im Bereich Wissensmanagement neu eingestellt, die das interne Wissensmanagement weiterentwickelte und die Teilnehmerinnen an der Fortbildung für das Tätigkeitsfeld Wissensmanagement qualifizierte.

Das SOL-Projekt hatte wirksam zur Lösung eines Organisationsproblems beigetragen. Der Fokus der Aufmerksamkeit war die Organisation und das Lernen der Personen hat wenig Raum erhalten. Die Steuergruppe kam deshalb zu der Einschätzung, dass das letzte halbe Jahr durch die Strukturfrage geprägt war und dass es nach der Auswertung des Online-Coaching im Rahmen der Workshops keine weiteren Möglichkeiten zur persönlichen Selbstreflexion gab. Die Mitglieder der Steuergruppe versicherten sich gegenseitig, wie wichtig die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist. Sie ist für das selbst organisierte Lernen wichtig und auch für das Wissensmanagement zentral. Die Mitglieder der Steuergruppe verstanden darunter, die Fähigkeit sich selbst zu beobachten und sich mit sich selbst reflexiv auseinander zu setzen. Dieser Aspekt sollte bei den zukünftigen Workshops im Gesamtteam eine Rolle spielen.

### **2.3 Methoden – Der Workshop Selbstreflexion**

Der Workshop Selbstreflexion wird hier vorgestellt, um das methodische Vorgehen der Lernbegleitung darzustellen. Das selbst organisierte Lernen hat keine eigene Methodik und die Leser werden im Folgenden auch bekannte Methoden aus der Beratung oder aus dem selbstreflexiven Lernen finden.

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird lebensgeschichtlich erworben. Ob selbstreflexives Lernen praktisch möglich ist, wird nicht von der Lernmethode beeinflusst. Ob es dazu kommt, hängt vielmehr von der persönlichen Bereitschaft der Lernenden und von den Normen der Organisation bzw. des Lernkontextes ab. Deshalb beginnt die Beschreibung des methodischen Vorgehens mit einer konkreten Lernerfahrung aus dem SOL-Projekt, die einen Eindruck von dem vermitteln soll, was den Mitarbeiterinnen möglich war.

Im ersten Jahr des SOL-Projekts hatten die Mitarbeiterinnen einige Monate virtuell in einem Online-Coaching zu webgestütztem Lehren und Lernen gelernt (vgl. 2.2.2). In der Auswertung erhielt folgendes Ereignis besondere Aufmerksamkeit:

- Eine Arbeitsgruppe hatte ihr Arbeitsergebnis der Coach als E-Mail gesendet und eine aus ihrer Sicht demotivierende Antwort erhalten. Die Coach hatte ein anderes Arbeitsergebnis erwartet und der Gruppe vorgeschlagen, erst einmal ihr Feedback abzuwarten, bevor sie weiterarbeitet. Daraufhin hatte die Gruppe gänzlich aufgehört zu arbeiten, ob-

wohl sie eigentlich schon besprochen hatte, was sie Weiteres vorhat. Als die Coach die E-Mail verfasste, war ihr nicht bewusst, dass sie diese Wirkung haben könnte. In der Reflexion fragten sich die Mitarbeiterinnen, wieso keine der Kolleginnen aktiv reagierte und der Coach mitteilte, wie die Gruppe das Ergebnis einschätzt und wie sie weiterarbeiten möchte. Dadurch wären die Differenzen sichtbar geworden.

Das Ereignis wird in einem Workshop bei der Auswertung des Online-Coachings reflektiert und ist für die Mitarbeiterinnen wie für die Coach erkenntnisreich. Die Auswertung schließt den Blick auf sich selbst mit ein:

- Welche Gefühle hat die E-Mail hervorgerufen?
- Wie habe ich mich verhalten?

Die Coach und die Mitarbeiterinnen setzen sich mit dem Ereignis und ihrem Verhalten auseinander, deuten die Beobachtungen erneut und projizieren alternative Handlungen. Auf diese Weise können sie erfahrungsgesättigtes Wissen über Lernen und ihr Verhalten in Lehr- bzw. Lernprozessen generieren, das ihnen in kommenden Lernsituationen zur Verfügung steht. Einige Mitarbeiterinnen sind selbst in der Rolle der Online-Tutorin – sie erwerben dabei auch pädagogische Handlungskompetenz.

Selbstlernkompetenz entsteht erst in einer Wechselbeziehung von Lernprozessen und der Selbstwahrnehmung in Lernprozessen. Die Wahrnehmungsfähigkeit beim Lernen kann gefördert werden, indem Lernbegleitung Wissen über Lernen (know how to know) zur Verfügung stellt.

Selbstreflexivität kann man nicht als Fachwissen vermitteln. Selbstbeobachtung und Reflexion können nur praktisch erprobt und regelmäßig angewendet werden. Hierfür braucht es aber auch Anreize und Unterstützung, um Fortschritte zu erlangen. Im SOL-Projekt haben die Beraterinnen deshalb von Anfang an ihren Aufmerksamkeitsfokus auf die Lernmuster des FCZB gelenkt, ihre Wahrnehmungen situationsangemessen zurückgespiegelt und Reflexionsschleifen initiiert.

Der Workshop Selbstreflexion war darüber hinaus eine besondere Möglichkeit im FCZB, konzentriert und gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen Wissen über Lernen zu generieren.

Aus Sicht der Lernbegleitung ist das Lernen in einer Weiterbildungseinrichtung ein vielschichtiger Komplex und beinhaltet:

- das situierte Lernen der Mitarbeiterinnen in der Organisation: hier ist das FCZB der Lernkontext,
- das organisierte Lernen der Teilnehmerinnen: hier sind die Fortbildungen des FCZB der didaktisierte Lernkontext.

Die Verschränkung dieser beiden Ebenen hat bei den Mitarbeiterinnen Neugier und Interesse hervorgerufen, und für die Fortbildungsleiterinnen ergab sich ein doppelter Nutzen.

Die Vorbereitung des Workshops begann mit der Konstruktion des Containers (siehe Glossar). Wie schon oben beschrieben, ist die Idee dazu in der Steuerungsgruppe entwickelt worden. Die Konstruktion des Containers ist eine Kernaufgabe der Steuergruppe eines Projekts. Die Steuergruppe reflektiert den Projektverlauf und die mit ihm verbundenen Dynamiken in der Weiterbildungseinrichtung. Sie kreiert neue Vorhaben und ist "im Kleinen" selbst auch ein Erprobungsfeld für das, was später im Gesamtsystem der Weiterbildungseinrichtung wirksam werden soll.

Zu dem Aufbau des Containers zählen wir die gesamte Kommunikation mit der Weiterbildungseinrichtung, nicht zuletzt auch die Einladung. Für das selbst organisierte Lernen ist es unabdingbar, dass die lernenden Personen das, was gelernt wird, persönlich bedeutsam erleben und den Sinn eines Workshops für ihren Aufgabenbereich bzw. für die Organisation verstehen können und sich einbezogen fühlen. Deshalb gibt es für die Mitarbeiterinnen eine Einladung zum Workshop.

Die Einladung (eine E-Mail) ist wichtig, weil jede Mitarbeiterin persönlich angesprochen wird. Sie wird an den Workshop und an das Thema erinnert oder darüber informiert, was auf Sie zukommen wird. Wir gehen davon aus, dass die E-Mail bereits etwas bei ihr auslösen wird und den Lernprozess aktiviert. Die Einladung ist hilfreich, um den Übergang aus dem Einrichtungsalltag zu dem Lernen mit dem Gesamtteam in einem Workshop außerhalb der Einrichtung vorzubereiten.

Zu Beginn eines Workshops wird ein "offener/leerer Raum" gestaltet, um das Lernfeld aufzubauen. Sie initiieren ein Gespräch in der Gruppe, in dem die Mitarbeiterinnen, die Koordinatorin, die Geschäftsführerin sowie die Beraterinnen sich orientieren, ein offenes Klima entwickeln und wechselseitig Transparenz erzeugen.

Vieles kann im Gegenwärtigen des Workshops deutlich werden:

- Um was geht es hier?
- Wie stehe ich dazu?
- Was ist mir hier wichtig?
- Was ist meine Aufgabe hier?
- Auf was kommt es den anderen an?
- Wo könnte es hingehen?
- Worauf wird es hinauslaufen?

Zu dem Thema Selbstreflexion finden die Mitarbeiterinnen leicht einen persönlichen Zugang und sind schon bald nach der Kontaktaufnahme als Gruppe offen für das, was kommt und was auf der Agenda am Flip Chart steht.

### **2.3.1 Lerntagebuch und ausgewählte Übungen**

Die Beraterinnen führen zu Beginn das Lerntagebuch für den Workshop ein. Das Lerntagebuch ist eine Methode, die in der Fachliteratur für unterschiedliche Lernkontexte beschrieben wird. Kemper/Klein (1998, S. 82 ff.) haben es als ein kontinuierliches Lernelement in langfristigen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Zur Unterstützung des Reflektierens erhalten die Lernenden Fragen und es gibt regelmäßig Gespräche, in denen gemeinsam das Lerngeschehen reflektiert wird. Verena Steiner (2000, S. 45 ff.) regt in ihrem Werkbuch für das persönliche Lernmanagement an, regelmäßig ein Lerntagebuch zu führen. Für das organisationale Lernen in einem Wissensmanagement gibt es ein in etwa vergleichbares Tool, den Entwicklungsbericht, in dem die Wissensgenese als Prozess festgehalten wird und damit die notwendigen Reflexionsprozesse unterstützt werden.

Einzelne Fortbildungsleiterinnen haben schon Erfahrungen mit dem Lerntagebuch, das sie vor einiger Zeit in Langzeitmaßnahmen für arbeitslose Hochschulabsolventinnen eingeführt hatten. Es wurde im Wochenplan Zeit für das Schreiben des Lerntagbuchs reserviert. Den Fortbildungsteilnehmerinnen fiel es leicht darüber zu schreiben, was sie gelernt hatten. Ungewohnt war es für sie darüber zu schreiben, welche Beobachtungen sie machen, wie sie lernen. Selbstlernkompetenz entwickelt sich aber erst, wenn wir uns beim Lernen selbst beobachten, eine Sprache für unsere Lernprozesse finden, uns mit den Erfahrungen auseinandersetzen

und aus den Erfahrungen produktive Schlussfolgerungen für kommende Lernprozesse ziehen.

Die Lernbegleiterinnen haben für die Mitarbeiterinnen im Workshop ein Lerntagebuch vorbereitet, das zur Reflexion einlädt und anregt. Es ist ein geheftetes Handout, das im Verlauf der Workshops benutzt wird. Symbolisch steht das Lerntagebuch für die Bedeutung der Selbstreflexion beim Lernen. Das Lerntagebuch kann nach dem Workshop auch als Modell genutzt werden, um es für die Fortbildungspraxis im FCZB weiterzuentwickeln.

### **1. Übung: Selbstreflexion bei Beginn eines Lernprozesses**

*Weshalb diese Übung an dieser Stelle?*

Die Übung ist einfach und kurz. Sie ermöglicht einen leichten Übergang in die Selbstreflexion mit dem Lerntagebuch. Zur Selbstreflexion gehört die Introspektion. Sie wird hier unkompliziert erlebbar, ohne dass bereits ein bestimmter Reflexionsinhalt Aufmerksamkeit verlangt. Die Mitarbeiterinnen können in dieser Übung wahrnehmen, was sie beschäftigt.

*Einführung in die Übung:*

Eine Möglichkeit für eine offene nicht zielgerichtete Selbstreflexion ist es, den eigenen Gedankenfluss in dem Lerntagebuch aufzuschreiben.

*Impuls:*

Wir stehen am Anfang des Workshops. In der kommenden Übung schlagen wir dir vor, nach innen zu schauen. (Pause) Lass deine Gedanken absichtslos kommen und gehen und schreibe sie in deinem Lerntagebuch mit.

*Nach etwa 2,5 Minuten nächster Impuls:*

Komme jetzt zum Schluss und schreibe eine Aussage als Satz unter deine Worte (Aufforderung zu fokussieren).

Gespräch und Austausch zu zweit (ca. 5 Minuten)

*Impuls:*

Wir schlagen euch vor, darüber zu sprechen, wie der Prozess der Selbstreflexion verlaufen ist. Über den Prozess zu sprechen, ist etwas ganz anderes als über den Inhalt zu erzählen, also das, was ihr in euer Lerntagebuch geschrieben habt.

### **Input: Was ist Selbstreflexion?**

*Dauer: ca. 20 – 30 Minuten*

Die Beraterinnen beginnen ein Gespräch, in dem sie ihre persönlichen Annahmen, ihre Erfahrungen und ihre Kenntnisse mitteilen. Zu Beginn erinnern sie sich, wann sie zum ersten Mal in ihrem Leben mit Selbstreflexion in Berührung kamen und was dies in ihnen ausgelöst hat. Sie präsentieren bewusst kein verobjektiviertes Fachwissen. Nach einer gewissen Zeit steigen die Mitarbeiterinnen in das Gespräch der Beraterinnen ein, tragen mit ihren Erfahrungen bei oder stellen Fragen an die Gruppe bzw. an die Beraterinnen. Jedes Gespräch wird anders verlaufen. Es ist in erster Linie auch nicht wichtig, ein bestimmtes definiertes Wissen zu vermitteln. Wichtig ist es, eine Gesprächssituation zu schaffen, in der das Wissen über Selbstreflexion geteilt wird. Die Mitarbeiterinnen im FCZB haben durch ihre Nachfragen darauf Einfluss genommen, dass die Aspekte *Prozesshaftigkeit*, *Selbsterkundung* und *Ambivalenz* und *Einfluss des Verdrängten* besondere Aufmerksamkeit erhielten sowie dass die *kulturellen Unterschiede der Herkunftsfamilien* thematisiert wurden.

### **3. Übung: Linke-Spalte-Übung**

*Weshalb diese Übung an dieser Stelle?*

Diese Übung (vgl. Abb. 7 und 8, S. 43 f.) erweitert die Selbstreflexion der beiden ersten Übungen ein weiteres Mal. Sie intensiviert die Selbstreflexion und eignet sich als Steigerung des Workshops vor der Mittagspause. Es wird ein Gespräch, dessen Verlauf nicht zufrieden stellt, als Fall bearbeitet. Die Übung bietet gewissermaßen ein Werkzeug, um sich mit den Beobachtungen und Fakten des Falls produktiv auseinander zu setzen und zu neuen (Selbst-)Erkenntnissen zu kommen. Die Übung steht exemplarisch für die vier Schritte der Selbstreflexion:

- Wahrnehmen – Beobachten – Beschreiben, was ist!
- Auseinandersetzen damit,
- Schlussfolgerungen ziehen,
- Handeln.

## Abbildung 7

Seite 5 aus dem Lerntagebuch/Workshop Selbstreflexion, Linke-Spalte-Übung

Mit dieser Selbstreflexionsübung können wir uns die unausgesprochenen und unbewussten Annahmen (Bewertungen und Beurteilungen) und ihre Wirkungen bewusst machen.

### 1. Schritt:

- Erinnerung dich an ein Gespräch mit jemand, das nach deinem Empfinden unbefriedigend verlaufen ist.
- Teile ein Stück Papier in zwei Spalten.
- In der rechten Spalte notiere so genau wie möglich, was du sagtest und was die andere Person sagte. Versuche den Gesprächsverlauf so genau wie möglich in wörtlicher Rede wiederzugeben.

| Was habe ich gedacht? | Was habe ich gesagt? |
|-----------------------|----------------------|
|                       |                      |

In der linken Spalte, parallel zu den Äußerungen der rechten Spalte, schreibe deine Gefühle und Gedanken auf, die du nicht mitgeteilt hast.

Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart. 1998, S. 284 ff. Die Übung wurde von Chris Agyris und Donald Schön entwickelt.

Danach erhalten die Mitarbeiterinnen eine Anleitung für die Partnerarbeit (vgl. Abb. 8).

## Abbildung 8

Fortsetzung Linke-Spalte-Übung

### 2. Schritt: Partnerarbeit

Erzähle deinen Fall deiner Partnerin und gib ihr eine kurze Einführung in die Situation. Lies deine rechte Spalte vor. Anschließend lies deine rechte und linke Spalte zusammen vor.

Deine Partnerin hat die "Coach"-Rolle und stellt folgende Fragen:

- Welche Aussagen – Bewertungen und Meinungen – befinden sich in der linken Spalte?
- Warum hast du sie nicht ausgesprochen?
- Was wolltest du denn durch dieses Gespräch erreichen?
- Ist dir das gelungen? Wenn nein, warum nicht?

Für jede Bewertung der "linken Spalte" die folgende Frage:

- Warum hast du nicht gesagt, was du dachtest und fühltest?
- Was waren die Konsequenzen davon, dass du nicht gesagt hast, was du dachtest und fühltest?
- Wie hat die linke Spalte das Ergebnis des Gesprächs beeinflusst?

Suche dir eine Bewertung heraus.

- Mit welcher Beobachtung begründest du diese Bewertung?
- Wie kommst du von deinen Beobachtungen zu deinen Annahmen bzw. zu deiner Bewertung?
- Welcher Zweck lag dieser Bewertung/dieser Annahme zugrunde?

Literatur: Martina und Johannes Hartkemeyer, Dhority L. Freeman: Miteinander Denken: Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 1998, S. 259 f.

Im Anschluss an die Partnerarbeit wird in der Gruppe über die neuen Erfahrungen mit der Übung gesprochen. Besonderes Interesse findet der Gedanke, die linke Spalte als eine Ressource für eine bessere Kommunikation zu nutzen. Die Offenlegung der Linken Spalte kann in einer wertschätzenden Kultur wirkliche Lernchancen freisetzen. Die Beraterinnen führen den Begriff der defensiven Routinen (Glossar) ein. Sie sind das routinierte Abwehrverhalten in der Kommunikation von Teams (oder in der Kommunikation von Lerngruppen bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden). Probehandelnd haben die Mitarbeiterinnen ausloten können, welche Konsequenz es hatte, Gedachtes zurückzuhalten. Was wäre, wenn sich in ihrem Team die Gepflogenheit einstellen würde, dass Mitarbeiterinnen in geeigneten Situationen (nicht immer und überall) ihre Linke Spalte veröffentlichten und das bekannte Abwehrverhalten überwinden würden?

### **Abbildung 9**

*Seite 6 des Lerntagebuchs/Workshop Selbstreflexion*

Selbstreflexion nach der Linken Spalte Übung

Was habe ich in der Übung über mich erfahren?

Welche Gedanken und Überlegungen gehen mir dazu noch durch den Kopf?

### **4. Übung: "Eine herausfordernde Lernaufgabe, die ich bewältigt habe" – ein walk and talk**

*Weshalb diese Übung an dieser Stelle?*

Der walk and talk ist auf den ersten Blick eine Veränderung im Workshop. Die Mitarbeiterinnen verlassen für die Paararbeit den Seminarraum. Sie spazieren im Freien. In der Bewegung beim Laufen sollen die Mitarbeiterinnen sich erinnern und von sich erzählen. Das intensive Zuhören und Spiegeln des Gehörten soll die Konzentration auf das Wesentliche fördern. Dafür erhalten die Mitarbeiterinnen einen Vorschlag, wie sie das Gespräch strukturieren können (vgl. Abb. 10).

Inhaltlich liegt der Fokus der Aufmerksamkeit bei dem impliziten Wissen von den förderlichen Lernbedingungen, das jeder Lernende hat. In dem Maße wie Lernende bewusst nach einem unterstützenden Lernumfeld suchen und Einfluss darauf nehmen, können sie sich beim Lernen "selbstwirksam" erleben. Zur Selbstlernkompetenz gehört nämlich das Wissen über Strategien der Lernorganisation, die auch die Gestaltung des Lernumfeldes betreffen (Glossar Selbstlernkompetenz).

### Abbildung 10

*Workshop Selbstreflexion, 4. Übung: walk and talk*

**Erinnere Dich an eine Lernaufgabe, die Dich herausgefordert hat und die Du bewältigt hast.**

Wir gehen davon aus, dass jede von uns weiß, wie sie gut lernen kann.

**So läuft der walk and talk ab:**

Zuerst müsst ihr entscheiden, wer für das Zeitmanagement sorgt.

**A** —————> **B**  
(5 Minuten)

Person A erzählt und berichtet, was war und wie sie gelernt hat. Person B ist wach und hörend, gibt keine Kommentare, ist dabei nicht passiv, sondern mit ihrem Gewahrsein ganz da.

**A** <————— **B**  
(3 Minuten)

B spiegelt A zurück, was sie verstanden hat und vermischt das Gehörte dabei nicht mit eigenen Überlegungen und Erfahrungen. "B ist in der Welt von A."

**B** —————> **A**  
(5 Minuten)

Person B erzählt nun Person A, was war und wie sie gelernt hat. A ist mit ihrem Gewahrsein ganz da und hört B zu.

**B** <————— **A**  
(3 Minuten)

Person A spiegelt B zurück, was sie verstanden hat und vermischt das Gehörte dabei nicht mit eigenen Überlegungen und Erfahrungen. "A ist ganz in der Welt von B."

**A** <—————> **B**  
(8 Minuten)

A und B tauschen sich aus.

Beide kommen zurück in den Seminarraum.

Im Anschluss an den walk and talk erhalten die Mitarbeiterinnen eine weitere Seite ihres Lerntagebuchs für ihre Selbstreflexion (Abb. 11).

### **Abbildung 11**

*Seite 7 des Lerntagebuchs/Workshop Selbstreflexion*

#### **(Selbst-)Reflexion nach dem walk and talk**

Welche Faktoren in meinem Umfeld haben mich beim Lernen in meiner herausfordernden Lernaufgabe unterstützt?

Was genau war daran lernförderlich?

### **Gruppenarbeit: "Unterstützendes Lernumfeld"**

*Warum eine Gruppenarbeit zu diesem Thema und an dieser Stelle des Workshops?*

In der vorangegangenen Übung haben die Mitarbeiterinnen biographisches Erfahrungswissen generiert und beschrieben, wer oder was ihren Lernprozess unterstützt hat. Die Fragestellung der Gruppenarbeit schließt daran an, verändert aber den Beobachtungsfokus etwas. Bildlich gesprochen könnte man von einer kleinen Drehung sprechen. Der Blick wird auf die Frage gerichtet: Wie lernförderlich ist das FCZB?

Das FCZB ist als Organisation das Lernumfeld für das situierte Lernen der Mitarbeiterinnen. Die Fortbildungen im FCZB sind die Lernumgebung für das selbst organisierte Lernen der Nutzerinnen. Was ist an ihnen lernförderlich? Die Gruppenarbeit erweitert die (Selbst-)Reflexion der vorangegangenen Übungen. Die Mitarbeiterinnen setzen sich kollektiv mit ihren Wahrnehmungen des Lernumfeldes auseinander. Die Aufgaben der Arbeitsgruppen sind so formuliert, dass die Mitarbeiterinnen vorhandene Ressourcen des FCZB beschreiben.

In der Gruppe 1 arbeiten die Fortbildungsleiterinnen zusammen. Der Arbeitsvorschlag der Beraterinnen lautet:

- Wir schlagen euch vor, zuerst die persönlichen Lernerfahrungen, was unterstützend erlebt wurde, auszutauschen, um daran anschließend gemeinsam zu überlegen, inwieweit diese Faktoren in den Fortbildungen des FCZB "eine Rolle spielen" und das Selbstlernen der Nutzerinnen unterstützen. Was davon gibt es in den Fortbildungen?

In der Gruppe 2 arbeiten die anderen Mitarbeiterinnen des FCZB zusammen. Der Arbeitsvorschlag der Beraterinnen lautet:

- Wir schlagen euch vor, zuerst die persönlichen Lernerfahrungen, welche Faktoren persönlich unterstützend erlebt wurden, auszutauschen, um daran anschließend gemeinsam zu überlegen, inwieweit diese Faktoren im FCZB "eine Rolle spielen" und das selbst organisierte Lernen der Mitarbeiterinnen unterstützen. Was davon gibt es im FCZB?

### **6. Übung: Selbstreflexion: Eine Lernchance in meinem Leben**

*Warum diese Übung an dieser Stelle?*

Nachdem die Lernkultur des FCZB in der Gruppe gemeinsam reflektiert wurde, soll die letzte Übung (vgl. Abb. 12) des Workshops jeder einzelnen Mitarbeiterin ermöglichen, zu einem guten Abschluss zu kommen.

Seit einigen Stunden beschäftigen sich die Mitarbeiterinnen selbstreflexiv mit dem Lernen. Der Prozess hat etwas ausgelöst und verändert. Eine Reflexion im Lerntagebuch soll den Mitarbeiterinnen eine erneute Möglichkeit geben, inne zu halten und sich zu orientieren, um etwas festzuhalten, was über den Workshop hinausweist. Die Übung soll einerseits zum selbst organisierten Lernen motivieren und andererseits ins Bewusstsein heben, dass wir es hierbei selbst in der Hand haben, ob wir lernen oder nicht lernen.

#### **Abbildung 12**

*S. 9 des Lerntagebuchs/Workshop Selbstreflexion*

|   |
|---|
| <p>"Wo sehe ich eine Lernchance in meinem Leben?"</p> <p>Welche meiner Angewohnheiten,<br/>meiner eingefahrenen Strukturen<br/>und meiner mentalen Modelle<br/>können mich daran hindern?</p> |
|---|

In einer Abschlussrunde beenden die Mitarbeiterinnen und die Beraterinnen ihre gemeinsame Arbeit am diesem Tag.

### **2.3.2 Welchen Stellenwert hat der Workshop Selbstreflexion in dem SOL-Projekt gehabt?**

Er ist kein singuläres Ereignis geblieben, sondern war im Rückblick so etwas wie der Übergang zu einer Reihe weiterer Workshops. Bei den Mitarbeiterinnen war er auf eine sehr positive Resonanz gestoßen, und nach der Projektverlängerung kam es zu weiteren Workshops, die die persönliche Selbstreflexion in den Mittelpunkt stellten. Der Fokus war die Reflexion von Kompetenzen und Feedback.

In der Auswertung des Projektverlaufs hat die interne Koordinatorin des SOL-Projekts hervorgehoben, dass die Lernbegleitung einen Rahmen bot, sich erneut mit dem Lernen auseinander zu setzen. Die Fortbildungsleiterinnen und Dozentinnen sind neugierig geworden und haben für das Lernen (wieder) Interesse entwickelt. Viele von ihnen sind schon lange in der Weiterbildung tätig und deshalb ist diese Rückmeldung besonders beachtlich, denn sie zeigt, dass Professionalisierungsprozesse angeregt werden konnten.

Von Anfang an war der Blick der Lernbegleitung auch auf die Professionalisierung der Mitarbeiterinnen für das selbst organisierte Lernen gerichtet. Das SOL-Projekt hat Neuland beschritten und erst im Verlauf des Projekts zeichneten sich die besonderen Voraussetzungen und Wirkungsmöglichkeiten ab. Die Mitarbeiterinnen konnten im Rahmen des Projektes ein Modell der Lernbegleitung und des selbst organisierten Lernens als Lernende konkret erleben und sich damit auseinandersetzen. Immer wieder haben die Beraterinnen den Fokus auf das Lernen gerichtet:

- das Lernen im Online-Coaching,
- das Lernen in den Kompetenzzentren,
- das Lernen in den Workshops,
- das Lernen in der Steuergruppe usw.

Sie haben auch über das eigene Lernen gesprochen. Hier liegt ein wichtiger Unterschied, denn Mitarbeiterfortbildung richtet die Aufmerksamkeit in der Regel schon früh auf das Lehren. Auch dort gibt es reflexives Lernen, aber es bezieht sich auf die Reflexion des Lehrverhaltens.

Es war aber keine bewusste Entscheidung der Lernbegleitung, die Reflexion des Lehrverhaltens über zwei Jahre hinauszuzögern, und der Prozess soll hier auch nicht stehen bleiben. Aber diese Verzögerung scheint

dennoch wirkungsvoll gewesen zu sein. Die Lernerfahrungen in dem SOL-Projekt konnten für das selbst organisierte Lernen in den Lernangeboten des FCZB erschlossen werden – dieser Aspekt hatte dann nach Verlängerung des Projekts einen größeren Stellenwert.

## 2.4 Erfahrungen und “Botschaften” aus dem Projekt

Welche wesentlichen Erfahrungen und Erkenntnisse können im Rückblick auf den Projektverlauf festgehalten werden?

Zunächst sollen noch einmal die Anliegen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms in Erinnerung gerufen werden.

- Die Mitarbeiter lernen tätigkeitsintegriert. Die geförderte Lernbegleitung wird als Unterstützungsstruktur bei konkreten Arbeitsaufgaben in der Weiterbildungseinrichtung verankert.
- Die Mitarbeiter lernen das selbst organisierte Lernen und erwerben dabei besondere Kompetenzen, um in den Lerndienstleistungen das Lehren und Lernen in Richtung Selbstorganisation zu verändern.

*1. Beim selbst organisierten Lernen sind es Entwicklungsaufgaben, die dem Lernen einen Stellenwert in der Organisation und einen spezifischen Sinn geben.*

Solche Entwicklungsaufgaben ergeben den Gestaltungsraum für das selbst organisierte Lernen. Sie sind komplex und haben zunächst den Charakter eines Lernanlasses. Zwischen der Wahrnehmung der Entwicklungsanforderung als Lernanlass bis zu koordinierten Lernanstrengungen liegt ein Lern- und Entscheidungsprozess, der für das selbst organisierte Lernen bedeutsam ist. Es kann beispielsweise sein, dass die Entwicklungsaufgabe Veränderungsbereitschaft von den Mitarbeiterinnen erfordert. Folglich sind die Klärungsprozesse sehr wichtig und können um folgende Fragen kreisen:

- Wer in der Organisation nimmt die Entwicklungsanforderungen wie wahr?
- Welche Personen und Bereiche müssen an der Problemlösung beteiligt werden?
- Wie wird gelernt?
- Welche Lernorganisation ist förderlich?

Das FCZB hat das Unterstützungsangebot der Lernbegleitung für drei unterschiedliche Entwicklungsaufgaben genutzt:

- Einführung von E-Learning in die Fortbildungen,
- Weiterentwicklung des vorhandenen Wissensmanagements,
- Reflexion von Kompetenzen und Kompetenzorientierung in Fortbildungen.

*2. Mit dem SOL-Projekt wird ein Erfahrungs- und Entwicklungsraum gestaltet.*

Die Mitarbeiterinnenentwicklung war im SOL-Projekt im Kontext von komplexen Entwicklungsaufgaben verankert. Im Unterschied dazu wird Mitarbeiterentwicklung oft "nur" als Maßnahme gedacht, von der bestimmte definierte Ergebnisse erwartet werden. Dieser Ansatz ist beim selbst organisierten Lernen zu eng, denn er schließt Lernprozesse mit dem Charakter von Suchbewegungen aus. Die Offenheit dafür, dass die Beteiligten die Ziele im Verlauf des Projekts noch entdecken und konkretisieren werden, ist für das selbst organisierte Lernen von zentraler Bedeutung. Auch wenn zu Beginn nicht alles klar ist, heißt das nicht, dass das Lernen ineffektiv ist oder keine Nachhaltigkeit erzielen kann. Gerade die Unsicherheit kann die Offenheit für veränderte Umweltbedingungen fördern. Selbst organisiertes Lernen ist handlungsorientiert. Lernresultate sind demnach solche Ergebnisse, die die Dispositionen (Kompetenzen) für das Handeln erweitern oder verändern. Zum selbst organisierten Lernen gehört die Offenheit für das Neue, für das noch nicht Bekannte und das sich erst im Verlauf des Prozesses Zeigende. Es ist entwicklungs offen. Aus dieser Perspektive wurde auch das nicht planmäßig verlaufene Online-Coaching im FCZB nicht als Scheitern gewertet, sondern als Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Chance für neue Optionen.

*3. Zu einem Motor für das selbst organisierte Lernen können die Entwicklungsaufgaben erst dann werden, wenn die Mitarbeiterinnen den Nutzen sehen.*

Selbst organisiertes Lernen erfordert Selbstmotivation. D. h. die Lernenden entscheiden, ob sie lernen. Lohnt es sich für sie, Zeit und Energie zu mobilisieren? Denn erst dann, wenn sie einen Nutzen erkennen können, entsteht auch Selbstmotivation. Involviert sein in Entschei-

dungsprozesse ist eine wirksame Möglichkeit, den Nutzen einzuschätzen. Infolgedessen ist es wichtig, dass alle Mitarbeiterinnen beteiligt werden, das Vorhaben kennen lernen und herausfinden können, wie sie das Projekt nutzen wollen. Ein Kriterium der Mitarbeiterinnen im FCZB für ihre Entscheidung war, welche Relevanz die Entwicklungsaufgabe für die eigenen Arbeitsaufgaben hat. Die Akquisition von neuen Projekten und Aufträgen hat hier einen großen Einfluss. Entwicklungsanforderungen werden in dem Moment neu bewertet, erhalten Auftrieb und bei günstigen Bedingungen sogar zusätzliche Ressourcen, wenn es zur Produktentwicklung kommt.

*4. Beim selbst organisierten Lernen hat das Kontraktieren einen hohen Stellenwert. Es ist unerlässlich und eine permanente Aufgabe.*

Beim Kontraktieren geht es darum, dass die Steuerungsgruppe, die Geschäftsführerin und die Mitarbeiterinnen Verantwortung für das Lernen und die Lernresultate übernehmen können. Beim selbst organisierten Lernen liegt die Verantwortung für das Lerngeschehen bei den Lernenden und bei der Lernbegleitung. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und die Lernresultate. Die Lernbegleitung übernimmt die Verantwortung für die Gestaltung lernförderlicher Arrangements. Im SOL-Projekt hat sich die Lernbegleitung im ersten Jahr dafür eingesetzt, dass es zwischen der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen zu Aushandlungsprozessen kommt. So konnte die für die Entwicklungsaufgabe notwendige Basis eines guten Kontrakts geschaffen werden.

Bei der Auftragsklärung kommt die Organisation als Kontext des Lernens ins Spiel. Fragen können hierbei sein:

- Gibt es eine ausreichende Vertrauensbasis?
- Wie ist der Entscheidungsprozess verlaufen?
- Wie wirkt sich Arbeitsüberlastung aus?
- Was trägt dazu bei, die defensiven Routinen aufrecht zu erhalten?

Beim selbst organisierten Lernen regen die Beraterinnen die jeweils Verantwortlichen (Geschäftsführung, Steuerungsgruppe, Mitarbeiterinnen) dazu an, das eigene Handeln und die Organisation als Kontext zu reflektieren und entsprechend Verantwortung zu übernehmen.

5. *Das selbstreflexive Lernen kann dazu motivieren, das Risiko des Veränderungslernens einzugehen.*

Für das Lernen in einer Organisation ist es wichtig folgende Ebenen zu unterscheiden: Es lernen

- die Organisation als kollektiver Akteur,
- Gruppen: z. B. Teams oder Arbeitsgruppen,
- Personen: die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin.

Die Lernprozesse im FCZB finden nicht nacheinander, sondern gleichzeitig parallel auf allen drei Ebenen statt. Im SOL-Projekt haben Reflexions-schleifen den Prozess vorangebracht. Sie haben den Möglichkeitsraum für den Wandel geschaffen.

Es werden drei Stufen des Lernens unterschieden<sup>18</sup>:

*Anpassungslernen:* Anpassungslernen, bei dem auf der Basis bestehender Normen Anpassungsleistungen erbracht werden, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, das nicht auf der Basis vorhandener Routinen zu erlangen ist.

*Veränderungslernen:* Beim Veränderungslernen werden die Routinen und Ziele selbst hinterfragt. Interessenlagen und Werthaltungen kommen mit ins Spiel und es werden Normen und Werte der Organisation hinterfragt, Annahmen werden aufgegeben und neue Annahmen konstruiert, die einen veränderten Bezugsrahmen für das Handeln ergeben.

*Prozesslernen:* Beim Prozesslernen entsteht Einsicht in den Lernprozess und in die Differenz zwischen Anpassungs- und Veränderungslernen. Das "Wie" des Lernens ist im Blick der Selbstbeobachtung, Lernerfahrungen werden reflektiert und sind als Lernkompetenz verfügbar.

Als die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin das Veränderungslernen zugelassen haben, ist das selbst organisierte Lernen im FCZB zum Durchbruch gekommen. In diesem Moment haben die Mitarbeiterinnen

<sup>18</sup> Probst/Büchel (1998, S. 39) haben in einer Übersicht die unterschiedlichen Systematisierungen organisationalen Lernens eingeordnet und folgende drei Lerntypen auf der Basis der Arbeiten von Argyris/Schön (1978) unterschieden: Anpassungslernen, Veränderungslernen und Prozesslernen.

aus ihren eigenen Interessen Energie für den Veränderungsprozess mobilisiert. Für eine Veränderung der Lernkultur in Richtung Selbstorganisation sind die Anliegen der Mitarbeiterinnen wichtig. Nicht alle, aber viele Mitarbeiterinnen sind bereit, die Organisation als Ganzes in ihre Überlegungen mit einzubeziehen und an dem permanenten Wandel mitzuwirken.

*6. Die Fortbildungsleiterinnen können aus den Lernerfahrungen im SOL-Projekt Potentiale für die Gestaltung ihrer Aufgaben als Lernbegleiterinnen in den Fortbildungsangeboten erschließen.*

Die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin sind als Lernende in das Modell des selbst organisierten Lernens involviert. Sie lernen am Modell. Die Beraterinnen repräsentieren in dem Modell die Funktion der Lernbegleitung. Wichtig ist, dass es zum Lernen kommt und neue Lernerfahrungen gemacht werden. Darauf können sich die Mitarbeiterinnen und die Beraterinnen in der Reflektion beziehen und es entsteht eine entsprechende wechselseitige Erwartungshaltung, selbstorganisiert zu lernen. Für die Fortbildungsleiterinnen ist das SOL-Projekt ein Lernprozess, der neue Professionalisierungsprozesse anregt. Sie erschließen sich das Modell des selbst organisierten Lernens für den Kontext der Fortbildungsangebote und schaffen sich zu einem späteren Zeitpunkt dafür einen lernförderlichen Rahmen. In Workshops für das Team der Fortbildungsleiterinnen reflektieren sie ihre Praxis mit der Methode der kollegialen Fallberatung und thematisieren hierbei Probleme und Fragen der Lernbegleitung und des Weiterbildungsmanagements.

## **3 Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden**

### **Kompetenzentwicklung in fremd- und selbst organisierten Lernarrangements**

*Sarina Keiser*

Die IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG<sup>19</sup> stellte sich im Rahmen des BMBF-geförderten Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" mit Unterstützung einer externen Lernberatung/Lernbegleitung den Herausforderungen eines Wandels der eigenen Lernkultur und der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter durch selbst organisiertes Lernen und neue Lernformen.

Mit dem folgenden Beitrag werden aus der Sicht der externen Lernberatung Projekterfahrungen in Bezug auf den Gestaltungsprozess, das Lernarrangement sowie ausgewählte Methoden und Arbeitsweisen im Prozess des Lernkulturwandels und selbst organisierten Lernens von Weiterbildungnern beschrieben.

#### **3.1 Ausgangssituation und Projektauftrag**

Die IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG ist seit 1990 im Freistaat Sachsen tätig und arbeitet in vier Bildungsstätten an den Standorten Dresden, Freital, Niedergurig und Leipzig<sup>20</sup>.

Zum Projektstart im Januar 2001 beschäftigte die IMT insgesamt 30 fest angestellte Mitarbeiter, davon 13 Dozenten und 17 Mitarbeiter im administrativen Bereich, inkl. Vertrieb und Teilnehmerbetreuung. Die Dozenten verfügten alle über einen akademischen Abschluss – sozialwissen-

<sup>19</sup> Im Oktober 2003 hat die IMT ihre Eigenständigkeit als AG aufgegeben und ist als Niederlassung Dresden mit den Außenstellen Freital und Niedergurig in die Muttergesellschaft Biltrain AG ([www.biltrain.de](http://www.biltrain.de)) eingegangen. Da sich der hier beschriebene Projektprozess auf die Zeit vor Oktober 2003 bezieht, wird im Folgenden noch die Bezeichnung IMT genutzt.

<sup>20</sup> Die Bildungsstätte Leipzig ist seit Oktober 2003 eigenständige Niederlassung in der Biltrain AG.

schaftlicher, pädagogischer, naturwissenschaftlicher und ingenieurtechnischer Richtungen; sechs von ihnen mit Promotion. Das Durchschnittsalter der Mitarbeiter lag bei ca. 45 Jahren. Das Geschlechterverhältnis war mit 13 Mitarbeiterinnen und 17 Mitarbeitern relativ ausgewogen.

Wenige Monate vor Projektstart wurde durch den Vorstand eine neue flache Matrix-Organisationsstruktur im Institut eingeführt, die mit neuen Handlungsanforderungen und Zuständigkeiten für Führungskräfte wie Mitarbeiter verbunden war und die es im Alltagsprozess noch zu beleben und zu gestalten galt. Diese Art Organisationsstruktur verursacht und erfordert zudem einen höheren Kommunikationsaufwand auf Grund eines stärkeren Koordinationsbedarfs (im Vergleich zu hierarchischen Strukturen). Entsprechend dieser Strukturveränderung gehörten sechs Personen zum Führungskreis der IMT: der Vorstand, der Vertriebsleiter, drei Bildungsstättenleiter (zwei weiblich, einer männlich) sowie eine Programm-Managerin.

Ausgehend von der Arbeitsmarktspezifität in den neuen Bundesländern waren in den Jahren 2001/2002 ca. 60 Prozent der Bildungsmaßnahmen durch die regionalen Arbeitsämter finanziert und ca. 30 Prozent wurden gemäß den Förderrichtlinien aus dem Europäischen Sozialfonds in Vollzeit- und berufsbegleitenden Maßnahmen realisiert. Ca. 10 Prozent der Maßnahmen wurden im Bereich der freien Wirtschaft durchgeführt. Die Bildungsmaßnahmen und Kursstunden wurden zu etwa 30 Prozent durch angestellte und zu 70 Prozent durch freie Dozenten abgedeckt.

Ende der 90er Jahre/Anfang 2000 erfolgte in der IMT eine erfolgreiche inhaltliche Schwerpunktverlagerung in den Programmangeboten von der Baubranche zur IT-Branche sowie in Richtung Projektentwicklung. Das Feld der Firmenschulungen sollte als Geschäftsfeld kontinuierlich ausgebaut werden.

Zum Zeitpunkt des Projektstarts wurden im Institut bereits einige innovative Konzepte, die selbst organisiertes Lernen befördern und unterstützen sollten, angewendet und erprobt (Keiser/Hübner 2003, S. 502):

- *INTEGRA!PRO* – ein Eingliederungskonzept für schwervermittelbare Zielgruppen, wie z. B. Langzeitarbeitslose,
- *Teamkonzept* – ein Konzept zur Verbesserung der kundenorientierten Bildungsarbeit mit dem Ansatz einer kontinuierlichen kursbegleitenden Reflexion in Bezug auf Lernfortschritte, Stand des individuellen

- Eingliederungskonzeptes, Abstimmung zum Lehrgangsaufbau, Beschwerdemanagement und Vorschlagwesen u. a. m.,
- *New Media Learning* – ein Konzept zum multimedialen Selbstlernen mit Lernbegleitung.

Die Initiative zum Gestaltungsprojekt "MOTIV-Lernen: Mitarbeiter und Management lernen in ihrer Organisation und im Team Innovation und Veränderung erfolgreich zu gestalten" ging von der obersten Führungsebene, dem Vorstand der IMT AG, aus. Die Projektziele und -inhalte wurden auf dieser obersten Führungsebene – vom Vorstand gemeinsam mit dem Vertriebsleiter – erarbeitet und als Förderantrag im Rahmen des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" eingereicht.

Anlass und Motivation zum Projekt waren die mit dem gesellschaftlichen Wandel verbundenen Veränderungen – insbesondere der Übergang der Gesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft, das hohe Tempo technologischer Innovationen, die sich ständig verändernden Marktbedingungen sowie die damit einhergehenden Anforderungen an lebenslanges Lernen – die wiederum Weiterbildungseinrichtungen als Unternehmen vor neue Herausforderungen stellen. Die Weiterbildungsleitung wollte mit diesem Projekt zum einen auf neue Anforderungen aus veränderten Umfeldbedingungen reagieren, zum anderen aber auch zukunftsorientiert neue Impulse in der Organisation setzen.

Im Förderantrag wurden entsprechend folgende vier Ziele zum Lernkulturwandel und zum selbst organisierten Lernen von der obersten Führungsebene formuliert (Keiser/Hübner 2003, S. 506 f.):

- nachhaltige Entwicklung einer selbst gesteuerten und selbstreflexiven Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter entsprechend den veränderten Anforderungen des Marktes,
- Ablauf- und Prozessoptimierung im Weiterbildungsprozess sowie in der Produktentwicklung,
- Verbesserung der Interaktionsgestaltung im Weiterbildungsprozess zwischen allen Beteiligten,
- kunden-/teilnehmerorientierte Weiterbildungsgestaltung (z. B. teilnehmerorientierte Didaktik; veränderte Rollengestaltung; Produktentwicklung).

Aus diesen Zielstellungen wurden neue Anforderungen an Weiterbildner abgeleitet, die Gegenstand bzw. Aufgabe der Projektarbeit sein sollten:

- Entwicklung eines neuen Verständnisses zum kontinuierlichen, selbst organisierten Lernen aller Beteiligten im Weiterbildungsprozess,
- weg vom instruktivistischen “schulischen” Rollenverständnis der Lehrenden wie Lernenden, hin zu konstruktivistischen Konzepten für Lernen und damit zu einer stärkeren Individualisierung und Differenzierung von Lehr- und Lernprozessen,
- Einbindung entwicklungs- und prozessbezogener Lernformen und Lernwege und Einsatz interaktiver Lehr- und Lernmethoden,
- handlungsorientierte Umsetzung von Lerninhalten und eine realitätsnahe Abbildung und Einbindung der Arbeitswelt im Weiterbildungsprozess,
- Einbindung und Nutzung von Arbeits-, Lebenserfahrungen und vorhandenen Kompetenzen der Lernenden, Entwicklung von Bewertungsverfahren von Kompetenzen,
- Befähigung zum Einsatz von multi-medialen Lösungen im Lern- bzw. Selbstlernprozess für Lehrende und Lernende gleichsam,
- Entwicklung von modular aufgebauten Bildungsprogrammen.

Die Weiterbildner sollten das “neue Lernen” zunächst selbst erlernen und in Arbeitssituationen erproben. Eine permanente Evaluation und Reflexion der Qualität dieser Prozesse mit allen Beteiligten (Führungskräfte, Mitarbeiter und Lernbegleiterin), integriert in die einzelnen Maßnahmen, sollte eine breite Transparenz und Erfolgssicherung auf Institutsebene gewährleisten.

Da der Förderantrag und die Projektziele zunächst ohne Einbeziehung von Mitarbeitern auf oberster Führungsebene formuliert wurden, startete das Projekt als Top-down-Prozess. Nach Förderbeginn wurde das Gestaltungsprojekt quasi als “Projektauftrag” an die Mitarbeiter weitergegeben. Somit fand der Auftakt bzw. die “Initialzündung” zum Gestaltungsprozess “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen” in einem für die Mitarbeiter fremdbestimmten und fremdgesteuerten Kontext statt. Es war also zu diesem Zeitpunkt eine noch offene Frage, ob die Mitarbeiter der IMT die Wahrnehmungen und Wertungen der obersten Führungsebene in Bezug auf die veränderten Anforderungen und Handlungserfordernisse der Entwicklung einer neuen Lernkultur und selbst organisierten Lernens teilen und wie sie zu den Projektzielen und -inhalten stehen würden.

Auch die externe Lernberatung war zu diesem Zeitpunkt noch nicht aktiv an der Erarbeitung der Projektziele und -inhalte durch die oberste Führungsebene der IMT beteiligt. Ihre Überlegungen bzw. ihr Projektantrag bezogen sich insbesondere auf die Rolle und Funktion der externen Lern-

begleitung im Prozess sowie auf Möglichkeiten, Methoden/Instrumente der Begleitung und Beratung des Gestaltungsprojektes "Selbst organisiertes Lernen" in der IMT.

Dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz folgend (König/Volmer 2000; Fatzer 1993, 2000; Bamberger 2001) wollte die Lernbegleitung den Fokus vor allem auf Prozess- und Entwicklungsorientierung legen – ohne die konkreten Ergebnisse aus den Augen zu lassen. Dabei wollte die externe Lernberatung in ihrer Herangehens- und Arbeitsweise im Gestaltungsprozess von folgenden Überlegungen und Annahmen des systemischen Beratungsansatzes ausgehen:

- Eine konkrete Zielbestimmung und Zielverfolgung sind zwar wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gestaltungsarbeit, münden aber nicht automatisch in stringenten und linear planbaren bzw. kausal realisierbaren Prozessen.
- Erfolgreiche Projektgestaltung erfordert einen kontinuierlichen Reflexions- und Feedback-Prozess zwischen allen Beteiligten (Führung, interne Projektleitung, Weiterbildner und Lernbegleitung), um Vorgehen und Maßnahmen, die Ergebnisse und Ziele ständig abzugleichen.
- Externe Beratung kann Impulse setzen und intervenieren. Die Wirkungen von Interventionen und Maßnahmen sind dabei nie konkret vorhersagbar. Das System selbst (die Weiterbildungseinrichtung und ihre Mitarbeiter) entscheidet, was es annimmt und wie etwas wirkt.
- Lernen ist ein offener Prozess, der spiralförmig oder in Schleifen, vernetzt und iterativ verläuft – statt geradlinig und kausal. Es ist ein Kreislauf von: Sich-irritieren-Lassen, Erkunden, Diagnostizieren, Konzipieren, Ausprobieren, Lernen, Irritation erfahren, Erkunden usw., der den Gestaltungsprozess im Projekt beeinflusst.
- Selbst organisiertes Lernen ist reflexionsorientiert und basiert auf Beobachtungen und deren Deutungen. Das heißt, Lernprozesse werden beobachtet und beschrieben. Diese Beobachtungen und Beschreibungen werden wiederum einer weiteren Reflexion und Deutung unterzogen, um daraus zu lernen. Im Zentrum der Reflexionen zum Lernen steht demzufolge nicht nur das "Was wird gelernt?" sondern vor allem das "Wie wird gelernt?".
- Die Ressourcen und Lösungsansätze für selbst organisiertes Lernen liegen im System (der Weiterbildungseinrichtung und ihren Mitarbeitern) selbst. Es ist wichtig die bereits vorhandenen Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Weiterbildner sowie der Organisation zu erkunden, sichtbar zu machen und an diese anzuknüpfen.

### 3.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt

Im Folgenden werden der bisherige Prozessverlauf und Erfahrungen zur Entwicklung lernförderlicher Strukturen und neuer Lernformen in der IMT beschrieben. In diesem Kontext werden auch einige Aspekte der Fremd- und Selbststeuerung sowie die Ebenen des individuellen Lernens und des Organisationslernens betrachtet.

Im Rückblick lassen sich mehrere Phasen der Prozessgestaltung differenzieren (Keiser/Hübner 2003, S. 110 ff.), die in Bezug auf individuelles und organisationales Lernen sowie Fremd- und Selbststeuerung unterschiedlich zu charakterisieren sind und die zu Projektbeginn durchaus nicht in dieser Ausprägung geplant bzw. vorgesehen waren:

1. Projektstart – Konkretisierung der Projektziele und Formulierung des Projektauftrags an die Mitarbeiter
2. "Warming up" – Herstellen der Arbeitsfähigkeit
3. Erste Arbeitsphase – Außensteuerung dominiert
4. Zweite Arbeitsphase – Selbststeuerung nimmt zu
5. Dritte Arbeitsphase – Selbststeuerung dominiert

#### Abbildung 13

Projektverlauf und Projektaktivitäten in der IMT AG



In der Abbildung 13 ist der bisherige Projektverlauf in der IMT mit unterschiedlichen Aktionen und Maßnahmen im Überblick dargestellt. Diese Aktivitäten werden im Folgenden beschrieben und den oben benannten Prozessphasen zugeordnet.

### **3.2.1 Projektstart – Konkretisierung der Projektziele und Formulierung des Projektauftrags an die Mitarbeiter**

Wie bereits beschrieben, hatte in der IMT das oberste Management die Notwendigkeit der Veränderung der Organisation erkannt, Handlungsfelder und Ziele für einen Gestaltungsprozess abgeleitet und in einem Projektantrag entwickelt. Diese sollten nun mit dem Gestaltungsprojekt als Auftrag an die Weiterbildungseinrichtung und ihre Mitarbeiter gegeben werden. Somit war die oberste Führungsebene Initiator eines Veränderungsprozesses zur Entwicklung einer neuen auf selbst organisiertes Lernen orientierten Lernkultur (Arnold/Schüßler 1998 und Siebert 2001) in der Weiterbildungseinrichtung durch eine entsprechende Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter.

Nach Doppler/Lauterburg (1995) können Veränderungsprozesse in Unternehmen nur mit einer Top-down-Unterstützung erfolgreich realisiert werden, bestimmt die Führung den Prozess und den Erfolg ganz entscheidend mit. Zugleich ist der Erfolg von Veränderungsprojekten aber auch wesentlich davon abhängig, wie es gelingt, die "Betroffenen zu Beteiligten" zu machen, die Mitarbeiter zu motivieren und einzubeziehen.

Darüber hinaus tangierten die formulierten Projektziele sowohl die Ebene der Organisation als auch die individuelle Ebene der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter. Das heißt, es galt individuelles Lernen für die Organisation nutzbar zu machen und umgekehrt, Erfahrungen auf der Organisationsebene sollten auch individuelles Lernen befördern. Dazu bedurfte es zum Projektstart gewisser Steuerungsmechanismen und Entscheidungen, die nicht ausschließlich dem Prinzip der Selbstorganisation folgen konnten.

Aus diesen Gründen wurden in der ersten Projektphase folgende Maßnahmen zur Konkretisierung der Projektziele und des Projektauftrags durchgeführt:

- Kontraktklärung und Auftragskonkretisierung zwischen der obersten Führungsebene und der Lernbegleitung,

- Kick-off-Workshop mit dem gesamten Führungsteam und
- Kick-off-Workshop mit den Mitarbeitern.

In mehreren Abstimmungsgesprächen zwischen dem IMT-Vorstand und der externen Lernberaterin wurden die Projektziele, mögliche Inhalte und Aufgaben, Voraussetzungen in der Organisation, mögliche Interessen aber auch Widerstände seitens der anderen Führungskräfte und Mitarbeiter konkretisiert. In die Erarbeitung und Konkretisierung des Beraterkontraktes wurden die gegenseitigen Rollenerwartungen und Funktionszuschreibungen, die Art und Weise der Zusammenarbeit sowie die ersten Schritte im Vorgehen und mögliche Rahmenbedingungen der Projektarbeit in der Organisation diskutiert.

Im Ergebnis wurde vereinbart, dass ...

- der Vorstand konsequent als “Promotor” des Projektes fungiert,
- die Programm-Managerin der IMT als interne Projektleiterin arbeitet (entsprechende Vorgespräche hatte der Vorstand bereits geführt),
- alle Führungskräfte auf unterschiedlichen Ebenen ebenfalls als Initiatoren, Promotoren und Vorbilder auftreten sollten, was in einem Kick-off-Workshop mit ihnen diskutiert und vereinbart werden sollte,
- nach dem Commitment mit dem Führungsteam ein Kick-off-Workshop mit den Mitarbeitern stattfinden sollte und
- die Rolle und Funktion der externen Lernbegleitung je nach Bedarf sehr unterschiedlich zu sehen ist<sup>21</sup>, aber auch jeweils gemeinsam reflektiert werden sollte.

Im Kick-off-Workshop der Führungskräfte wurden die Ziele und Vorhaben des Gestaltungsprojektes vorgestellt und diskutiert. Gleichfalls wurden die Erwartungen und Interessen, aber auch die Fragen und Bedenken der Führungskräfte aufgegriffen und bearbeitet, um ein Commitment zum Projekt im gesamten Führungsteam zu erzielen. Zur Diskussion standen in diesem Kreis auch Fragen der Rahmenbedingungen und der Steuerung des Gestaltungsprozesses, zum Beispiel:

- Welche Themen sollen bearbeitet werden? Was soll gelernt oder verändert werden?

---

21 Die unterschiedlichen Rollen und Funktionen, die von der Lernberatung im Prozessverlauf wahrgenommen wurden, sind im Abschnitt 3.4 als Projekterfahrung erörtert und beschrieben.

- Wie soll vorgegangen werden? Welche Arbeitsformen sollen durch wen genutzt werden?
- Wer wird in das Projekt wie einbezogen? Gilt das Prinzip der Freiwilligkeit oder werden die Mitarbeiter zur Projektteilnahme “verpflichtet”?
- Welchen Handlungs- und Entscheidungsspielraum haben/bekommen Mitarbeiter im Projekt?
- Welche materiellen Rahmenbedingungen gelten für das Projekt? Werden materiell-technische Mittel bzw. Arbeitszeit zur Verfügung gestellt?

Für die Beantwortung dieser Fragen gibt es kein “Rezept”. In der Diskussion mit den Führungskräften wurden jeweils Vor- und Nachteile von bestimmten Vorgehensweisen unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen und Geschäftsprozesse in der Entscheidungsfindung erwogen. Folgendes wurde im Ergebnis vereinbart:

- Es werden alle fest angestellten Dozenten und Mitarbeiter in der Teilnehmerbetreuung standortübergreifend in das Projekt einbezogen. Freie Mitarbeiter, die häufig im Einsatz sind, werden ebenfalls eingeladen.
- Nach dem Kick-off-Workshop für Mitarbeiter sollten einige (Zahl nicht festgelegt) Qualifizierungs-Workshops zu den Themen Anforderungs- und Kompetenzprofile für Weiterbildner, soziale Wahrnehmung, Kommunikation, Interaktion und Teamarbeit in der Weiterbildung mit neuen Lernformen durchgeführt werden.
- Die Teilnahme an diesen ersten Maßnahmen sollte für die angestellten Weiterbildner, aber auch für die Führungskräfte verpflichtend sein.
- Die Maßnahmen sollten jeweils am Nachmittag ab 16:00 Uhr, nach den Kursen in der Einrichtung, stattfinden. Für die Projektarbeit sollten die Weiterbildner das bereits zur Verfügung stehende Zeitkontingent von 10 Stunden pro Woche für konzeptionelle wie Vor- und Nachbereitungsarbeiten nutzen.
- Im Führungskreis – in regelmäßigen Dienstberatungen, ggf. auch “Extra“-Workshops – sollten der Projektverlauf, die Ergebnisse wie das weitere Vorgehen kontinuierlich reflektiert und gemeinsam – auch unter Beteiligung der externen Lernbegleitung – besprochen bzw. vereinbart werden.

Im Ergebnis des Kick-off-Workshops wurden zwar Vereinbarungen und Festlegungen gemeinsam getroffen, es wurde aber auch deutlich, dass

nicht alle Führungskräfte dieses Projekt in gleichem Maße bewerteten und für sinnvoll bzw. geeignet erachteten. Und es blieb offen, welchen Einfluss diese (durchaus normale) Tatsache auf den weiteren Fortgang des Projekts haben würde.

Im Kick-off-Workshop mit den Mitarbeitern (unter Beteiligung aller Führungskräfte) wurde das Projekt vom Vorstand als "Auftrag" in die Organisation bzw. an die Mitarbeiter gegeben. Damit erfolgte der offizielle "Startschuss" zum aktiven Gestaltungsprozess. Wichtige Themen und Inhalte dieses Workshops waren:

- die Notwendigkeit und der Sinn des Gestaltungsprojektes,
- die Projektziele und Handlungsfelder,
- Erwartungen und Interessen sowie Bedenken und offene Fragen der Mitarbeiter im Projektzusammenhang,
- Klärung der Rolle und Funktion der externen Lernbegleitung,
- Erarbeitung der "Spielregeln" der Zusammenarbeit und Diskussion der Rahmenbedingungen,
- Abschluss einer Vereinbarung (Commitment) zum Projekt und erste Maßnahmen im weiteren Vorgehen.

Auch mit den Mitarbeitern wurde eine Vereinbarung getroffen, dieses Projekt durchzuführen. Mögliche inhaltliche Themen wie z. B. didaktisch-methodische Fragen, die Rolle von Dozenten und die Beziehungsgestaltung zwischen Teilnehmern und Dozenten wurden andiskutiert und gesammelt. Die ersten Schritte in Bezug auf die Qualifizierungs-Workshops wurden besprochen. Ein wichtiges Ergebnis dieses Kick-off-Workshops waren die gemeinsam erarbeiteten "Spielregeln" der Zusammenarbeit im Projekt (vgl. Abb. 14, S. 64), in denen implizit auch Widersprüche und Widerstände zu den vom Führungskreis vereinbarten Rahmenbedingungen zum Ausdruck kamen (z. B. Freiwilligkeit vs. Pflichtveranstaltungen).

In den Diskussionen wurde aber auch deutlich, dass die "Begeisterung" für das Projekt bei den Mitarbeitern sehr unterschiedlich war. Einige Mitarbeiter schienen sehr offen für Veränderungen und neugierig auf Neues zu sein. Andere Mitarbeiter brachten eher Unzufriedenheiten mit den gegenwärtigen Bedingungen und Zweifel/Befürchtungen in Bezug auf das Projekt zum Ausdruck.

## Abbildung 14

### *Regeln der Zusammenarbeit im IMT-Gestaltungsprojekt*

#### **„Spielregeln“ der Zusammenarbeit:**

- ehrlich und vertrauensvoll
- konstruktiv und optimistisch
- nicht nachtragen, lieber aussprechen
- achtungsvoll
- Feedback geben und nehmen können (alle Ebenen)
- Erfahrungsaustausch
- Freiwilligkeit
- Zeitdisziplin

### **3.2.2 “Warming up” – Herstellen der Arbeitsfähigkeit**

Im Ergebnis des Kick-off-Workshops mit den Mitarbeitern war allen Beteiligten klar, dass es trotz der Vereinbarung für das Projekt weiterer Aktivitäten bedurfte, um eine Anschlussfähigkeit und eine Arbeitsfähigkeit auf der Ebene der Mitarbeiter herstellen zu können. Die im Workshop seitens der Mitarbeiter benannten Befürchtungen im Projektzusammenhang waren trotz intensiver Diskussion nicht a priori entkräftet. Es war – zumindest bei einigen Mitarbeitern – mit Zurückhaltung und Skepsis gegenüber konkreten Maßnahmen oder Aktivitäten zu rechnen.

Das Projektziel, ein Lernkulturwandel zu selbst organisiertem Lernen, erforderte allerdings ein In-Frage-Stellen von bisherigen Lernerfahrungen, Weiterbildungsroutinen und Kompetenzen nicht nur auf der “anonymen” Ebene der Organisation, sondern auch auf der ganz persönlichen Ebene der Mitarbeiter. Hier war die Bereitschaft der Mitarbeiter zur Selbstreflexion und für neue Lernerfahrungen noch zu wecken bzw. zu fördern. Denn nur auf dieser Basis konnte die Entwicklung einer neuen “gemeinsamen Wirklichkeit” (Fatzer 1993, S. 229 f.) für einen Lernkulturwandel gestaltet werden. Es galt demzufolge in dieser Phase die Mitarbeiter zu Beteiligten zu machen, Vertrauen zwischen allen Projektpartnern (Geschäftsführung, weitere Führungskräfte, Mitarbeiter unterschiedlicher Bereiche und externe Lernbegleitung) zu schaffen sowie Motivation für einen aktiven Gestaltungsprozess zu wecken.

Die Ergebnisse des Kick-off-Workshops mit den Mitarbeitern wurden im Führungskreis mit der Lernbegleitung ausgewertet und reflektiert. Es

wurde verdeutlicht, wie wichtig es ist, im künftigen Prozess die vereinbarten "Spielregeln" (vgl. Abb. 14) auch zu wahren und die Rahmenbedingungen nochmals zu prüfen. Dem Vorstand war sehr wichtig, dass alle Mitarbeiter in das Projekt einbezogen werden, daher wurde an der ursprünglichen Vereinbarung der Rahmenbedingungen und der verpflichtenden Teilnahme zumindest für die ersten weiteren Schritte festgehalten. Darüber hinaus wurde vereinbart, dass die externe Lernberatung vor den ersten Qualifizierungs-Workshops mit allen Mitarbeitern Einzelgespräche führt, in denen nochmals viel Raum für offene Fragen und Bedenken, aber auch Interessen und Erwartungen an das Projekt und alle Beteiligten gegeben werden sollte (Keiser/Hübner 2003, S. 518).

In diesen Gesprächen fungierte die externe Lernbegleiterin teilweise als "Kummerkasten", in dem die Mitarbeiter ihre Probleme und ihren Frust in Bezug auf ihre Arbeit, die Institution oder die Führung einmal loswerden konnten. Zudem wurde die externe Lernbegleitung seitens der Mitarbeiter auch als unabhängiges "Sprachrohr" genutzt, um Interessen und Probleme gegenüber der Führung zu artikulieren. Aber auch für die Weiterbildungsleitung und Führungskräfte fungierte die Lernbegleitung als "Sprachrohr", indem sie die Mitarbeiter mit Veränderungs- und Entwicklungsanforderungen konfrontierte und Routinen in Frage stellte.

Die Ergebnisse dieser Mitarbeitergespräche, in denen mit sehr viel Offenheit zahlreiche Entwicklungs- und Handlungsfelder für die IMT und deren Mitarbeiter angesprochen wurden, wurden in anonymisierter Form wiederum im Führungskreis ausgewertet und diskutiert. Aus Sicht der Lernbegleitung wurde im Folgeprozess seitens der Führungskräfte jedoch zu wenig mit diesen Ergebnissen gearbeitet bzw. wurden zu unkonkrete Schlussfolgerungen für das eigene Führungsverhalten abgeleitet. So war zum Beispiel andiskutiert, dass die Bildungsstättenleiter die Ergebnisse der Gespräche wiederum mit ihren Mitarbeitern besprechen und auswerten sollten, um gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen zu können. Dazu kam es im Prozess jedoch nicht, so dass hier womöglich wertvolle Ressourcen nicht aufgegriffen werden konnten.

### **3.2.3 Erste Arbeitsphase – Außensteuerung dominiert**

In der ersten Arbeitsphase sollten in den thematischen Qualifizierungs-Workshops die bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen sowie die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen sowohl auf Mitarbeitererebe-

ne als auch auf der Ebene der Weiterbildungsorganisation reflektiert und auf Veränderbarkeit hinterfragt werden. Angedacht war eine intensive Beteiligung der Mitarbeiter und eine aus den Workshops abgeleitete selbst organisierte weitere Bearbeitung der Themen.

Bereits im ersten Workshop "Anforderungs- und Kompetenzprofile für Weiterbildner" wurde deutlich, dass die Erwartungen eines großen Teils der Mitarbeiter an den Gestaltungsprozess im Projekt noch stark traditionellen Erfahrungen eines dominant fremdgesteuerten Lehrens und Lernens folgten. Die Erwartung bestand offenbar darin, im Projekt und durch die Lernbegleitung "selbst organisiertes Lernen gelehrt zu bekommen". Damit war für einen Teil der Mitarbeiter das Vorgehen im Projekt auch mit einer Erwartungsenttäuschung verbunden.

Um möglichst viele Mitarbeiter ins Boot zu holen und die offenbar erlebten Schwierigkeiten – gewohnte, "bewährte" und Sicherheit gebende Handlungsrouninen und Selbstverständlichkeiten zu "durchbrechen" und sein eigenes Tun in Frage zu stellen – aufzugreifen, erfolgten die Aktivitäten in dieser ersten Arbeitsphase auch weitestgehend fremd- bzw. von außen gesteuert durch die externe Lernbegleitung, den Vorstand und die interne Projektleiterin. Fremdsteuerung meint hier, dass die Projekt- und Lernaktivitäten fast ausschließlich durch die externe Lernbegleitung vorbereitet wurden und somit überwiegend Fortbildungscharakter hatten. Die externe Lernbegleitung fungierte stark als Input-Geber und "Spiegel", während die Mehrheit der Mitarbeiter (offenbar ähnlich ihren Kursmitgliedern) eine abwartende bzw. konsumierende Position bezog.

In den fremdorganisierten Lernsituationen der Qualifizierungs-Workshops sollten die Mitarbeiter zu selbst organisiertem Lernen hingeführt werden (Müller 2000). Daher erfolgte die Gestaltung der Workshoparbeit vor allem mit Methoden der Gruppenarbeit, die ein hohes Maß der Selbststeuerung und Selbstverantwortung für die Lernergebnisse ermöglichen. Die gemeinsame Bearbeitung der ausgewählten Themen und Lerninhalte (z. B. Kommunikation, Interaktion und Teamarbeit in der Weiterbildung, Konstruktivismus und Lernverhalten, Ermöglichungsdidaktik und Handlungs-/Lernspielräume) in intensiven Diskussionen und Gruppenarbeiten zielte nicht nur auf eine individuelle Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter, sondern diente gleichzeitig der Erarbeitung von gemeinsamen Annahmen und Schlussfolgerungen für die Entwicklung einer auf Kompetenzentwicklung orientierten Lernkultur in der Organisation.

In dieser Phase wurden in fremdorganisierten Lernsituationen (thematischen Qualifizierungs-Workshops) mit Hilfe von Methoden, die in unterschiedlichem Maße Selbststeuerung ermöglichten<sup>22</sup>, konkrete Entwicklungsfelder für eine Kompetenzentwicklung auf Mitarbeiterebene als auch für die Entwicklung und Gestaltung der Organisation und des Weiterbildungsprozesses in der Organisation erarbeitet – z. B. Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses<sup>23</sup>, Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung sowie Modularisierung von Weiterbildungsangeboten und Evaluierung von Lernfortschritten.

Hier begann auch, initiiert durch die Lernbegleitung, eine kontinuierliche und gemeinsame Reflexion des Prozessverlaufs und der Projektfortschritte, um gemeinsam mit allen Beteiligten die weiteren Maßnahmen zu vereinbaren.

Die Reflexion des Prozessverlaufs im Führungskreis wurde fortgesetzt und ggf. wurden Handlungserfordernisse abgeleitet. In diesem Zusammenhang fanden zum Beispiel auch Diskussionen und Reflexionen statt zur Führungskultur in der Organisation und zum eigenen Führungsverständnis. Als eine weitere Konsequenz ergab sich ein Coaching für eine Bildungsstättenleiterin zum eigenen Arbeitsstil und Zeitmanagement.

### **3.2.4 Zweite Arbeitsphase – Selbststeuerung nimmt zu**

Mit fortschreitendem Projektverlauf nahmen die Anteile der Selbststeuerung seitens der Mitarbeiter im Gestaltungsprozess Lernkulturwandel und im selbst organisierten Lernen deutlich zu. Die Mitarbeiter brachten selbst aktiv Themen und Problemstellungen zur Bearbeitung ein. Sie stellten zunehmend eine Verbindung zwischen Lernerkenntnissen und Lernerfahrungen aus den bisherigen Projektaktivitäten und anderen alltäglichen Tätigkeiten, Situationen und eigenem Verhalten im Weiterbildungsprozess her. So wurde zum Beispiel die Optimierung und Standardisierung im Produktentwicklungsprozess und die Modularisierung von Weiterbildungsprogrammen/-inhalten thematisiert. Dazu wurden Anfor-

22 Genutzt wurden vor allem unterschiedliche Formen und Aufgaben der Gruppenarbeit sowie Moderationstechniken und aufgaben- bzw. zielorientierte Einzelarbeit.

23 Ein Rollenverständnis weg vom Lehrer/Dozenten als Wissenden und Schüler/Kursteilnehmer als Lernenden (mit Wissensdefiziten) hin zu einem partnerschaftlichen Selbstverständnis und zur Lernbegleitung (Herold/Landherr 2001, S. 157 f.).

derungen, Prozessabläufe, Stärken, Schwächen etc. diskutiert und im Ergebnis Standards und Formblätter erarbeitet.

Ein neuer Weiterbildungskurs, der erstmals für eine spezifische Zielgruppe konzipiert war, wurde auf Initiative der verantwortlichen Bildungsstättenleiterin und der einbezogenen Mitarbeiter als Modellprojekt durchgeführt, in dem neue Ansätze der Modularisierung, Differenzierung und Individualisierung im Weiterbildungsprozess sowie bewusst gestaltete Einheiten selbst organisierten Lernens erprobt wurden. In regelmäßigen Abständen wurden die unterschiedlichen Lernerfahrungen der beteiligten Teilnehmer und Dozenten reflektiert und evaluiert, um wiederum neue Handlungserfordernisse abzuleiten. Hier wurde in der Praxis deutlich und erlebbar, dass selbst und fremdorganisiertes Lernen als Lernformen jeweils ihre spezifische Berechtigung haben, als einander ergänzende Lehr- und Lernstrategien verstanden werden sollten und dass in fremdorganisierten Lernsituationen zu selbst organisiertem Lernen hingeführt werden kann (Müller 2000). In der Reflexion dieses praktischen Modellprojekts wurde deutlich, dass das "Zusammenspiel" von fremd- und selbst gesteuertem Lernen gleichsam den Gestaltungsprozess der Kompetenz- und Lernkulturentwicklung in der IMT auf der Mitarbeiterebene charakterisiert.

Die auf der Ebene der Organisation bestehenden (bewussten oder noch unbewussten) Grundannahmen zur neuen Lernkultur und zum selbst organisierten Lernen wurden einem "Test" im eigenen Weiterbildungsverständnis und in der eigenen Praxis unterzogen. Eine Gruppe von Mitarbeitern erarbeitete selbst organisiert ein IMT-spezifisches Selbstverständnis von selbstorganisiertem Lernen, das im Zwischenbilanz-Workshop mit den anderen Mitarbeitern diskutiert und als gemeinsame Vereinbarung verabschiedet wurde (vgl. Abb. 15, S. 70 f.).

In dieser Arbeitsphase wurden damit erste bewusst nachvollziehbare Verbindungen zwischen Lernen der Mitarbeiter auf individueller Ebene und Lernen auf Ebene der Weiterbildungseinrichtung als Organisation geknüpft.

"Pioniere" in dieser Prozessphase waren zum großen Teil Weiterbildner mit einer "bewegten", aber zugleich selbst aktiv gestalteten Berufsbiographie. Zu vermuten ist, dass diese Weiterbildner ihr Selbst- und Rollenverständnis sowie ihre Einstellungen schon mehrfach auf dem

„Prüfstand“ hatten und stärker an sich und mit sich gearbeitet sowie Neues ausprobiert haben. Selbst organisiertes Lernen bedeutet und beinhaltet sowohl ein In-Frage-Stellen als auch ein Sich-in-Frage-Stellen. Diese Mitarbeiter haben insbesondere das Sich-in-Frage-Stellen in die Gemeinschaft getragen. In diesem Zusammenhang erwies sich die Tatsache, dass in der Weiterbildungseinrichtung sowohl Pädagogen/Erwachsenenpädagogen als auch Fachspezialisten ohne pädagogische Grundausbildung tätig sind, als beachtliche Ressource im Gestaltungsprozess selbst organisierten Lernens. Unterschiedliche Kompetenzen, Erfahrungen, Rollenverständnisse und Sichtweisen der Weiterbildner ergaben hier einen breiten Lern- und „Möglichkeitsraum“, stellten sich gegenseitig in Frage und halfen, Routinen zu unterbrechen. Auch die Teilnahme einiger (wenn auch nur dreier) freier Mitarbeiter an einigen Workshops erwies sich als Bereicherung. Diese unterstützten durch ihre Erfahrungen in verschiedenen Organisationen und gaben somit interessante Entwicklungsimpulse.

In diese Phase fiel auch ein personeller Wechsel der Programm-Managerin und somit der internen Projektleiterin. Die Wirkungen dieses Wechsels waren sicher vielschichtig, da die vorhergehende interne Projektleiterin in der Organisation in anderer Funktion blieb (allerdings nicht mehr zum Führungskreis gehörte). Die neue Projektleiterin engagierte sich von Beginn an sehr aktiv und selbstorganisiert für das Gestaltungsprojekt und ging sehr offen auf andere Mitarbeiter zu.

Die externe Lernbegleitung gab zwar noch den Rahmen fremdgesteuerter bzw. moderierter Workshops als Lernsituation vor, konnte aber deutlich stärker in die Rollen des Moderators, des Feedbackgebers und des Coachs gehen. Somit verloren die Workshops zunehmend ihren Fortbildungscharakter und entwickelten sich zu Arbeits- bzw. Lern-Workshops.

Der zunehmende Prozess der Selbstorganisation fand in dieser Phase übrigens auch in der Tatsache seinen Ausdruck, dass die zum Projektstart vereinbarte Teilnahmepflicht unhinterfragt und nicht thematisiert „aufgeweicht“ wurde und zunehmend die Mitarbeiter an den Workshops teilnahmen, die auch wirklich interessiert waren.

## Abbildung 15

### Thesen zum SOL-Selbstverständnis der IMT Dresden

#### **Selbst organisiertes Lernen – eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung bei IMT Thesen**

##### **These 1:**

"Selbstorganisation" kann je nach institutionellem Kontext unterschiedliche Funktionen erfüllen und auf verschiedene systemische Handlungsebenen bezogen sein.

|                    |  |
|--------------------|--|
| Selbstbestimmung   | Politische Kategorie                         |
| Selbstorganisation | Handlungskategorie                           |
| Selbststeuerung    | Regelungskategorie, Didaktisches Arrangement |

*Selbstbestimmung* beschreibt die Spannungslage zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen.

*Selbstorganisation* bezieht sich auf partizipatorische Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung von organisatorischen Rahmenbedingungen möglicher didaktischer Arrangements (Person, Zeit, Ort, Thema, Medien).

*Selbststeuerung* wird als Regelungskategorie verstanden, mit der spezifische Anforderungen zielorientiert an den (Lern-)Prozessverlauf formuliert werden.

##### **These 2:**

In der Art der didaktischen Strukturierung, Methodenkonzeption und Interaktion werden verschiedene (Institutional-) Formen der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterscheidbar.

Unser Ziel: Schaffung eines lern- und SOL-förderlichen Kontextes:

- zunehmende Autonomie in der Bestimmung der Lernziele, Lerninhalte
- Delegation von Verantwortung für Steuerung des Lernprozesses
- lernerzentrierte didaktische Aussteuerung im Interesse komplexer Lernergebnisse (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz)
- Individualisierung und Differenzierung von Lernwegen

##### **These 3:**

Wir gestalten zunächst vordergründig Prozesse des *selbst gesteuerten Lernens* (zunehmend angereichert mit Elementen der Selbstorganisation), da die Lernprozesse aus der Perspektive eines Großteils unserer Kunden in der Regel fremdorganisiert, d. h. in einem vorbereiteten, didaktisierten und geplanten Kontext vollzogen werden.

##### **These 4:**

Selbst gesteuerte Lernprozesse gelingen nur, wenn Didaktisierung keiner "Verkündungs- oder Darlegungslogik" folgt, sondern einer "Erarbeitungs- bzw. Aneignungslogik"/*Ermöglichungsdidaktik*.

##### **These 5:**

Ermöglichungsdidaktik hat den Erwerb von Selbstlernkompetenz zum Ziel. Im Ergebnis macht der Lerner die Erfahrung: "Ich kann das wirklich!"

**These 6:**

In diesem Verständnis werden (Selbst-)Lernarrangements konzipiert, die sowohl die gezielte Entwicklung und Förderung autodidaktischer Kompetenzen (individuelles Lernen) als auch kooperatives Lernen (selbst gesteuertes Lernen in Gruppen) ermöglichen.

**These 7:**

Die Gestaltung von (Selbst-)Lernarrangements setzt voraus:

- einen ritualisierten Ordnungsrahmen für lerndifferenziertes Angebot
- gemeinsam vorab vereinbarte Regeln
- den Einsatz gut strukturierter, anschaulicher und differenzierter Materials und Medien (fachspezifisch, fächerübergreifend)
- Begleitung und Beratung

**These 8:**

Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung bewegen sich auf den Koordinaten "institutionalisiert" und "selbst gesteuert" sowie "subjektorientiert" und "sachorientiert". Der Scheitelpunkt maximal institutionalisiert und maximal sachorientiert ist keine Option für SOL.

(Literatur: Schäßter, O. (2001) SOL – Eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung)

### 3.2.5 Dritte Arbeitsphase – Selbststeuerung dominiert

Der Übergang in diese Phase war ein kritischer Schritt, der mit einer Grundsatzentscheidung auf dem Zwischenbilanz-Workshop (vgl. Abb. 13, S. 59) zum Thema "SOL und Lernkultur in der IMT" verbunden war. In diesem Workshop wurde moderiert durch die externe Lernbegleitung das Ergebnis der Arbeitsgruppe "SOL-Selbstverständnis der IMT" vorgestellt und diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden ebenfalls der bisherige Projektverlauf und dessen Ergebnisse reflektiert und weitere Handlungs- und Entwicklungsfelder identifiziert. Auf die Frage der Lernbegleitung, wie an dieser Stelle im Projekt weiter gearbeitet werden könne, kam von einigen Mitarbeitern ganz klar das Votum, dass eine weitere Arbeit für sie nur sinnvoll sei, wenn sie tatsächlich dem Prinzip der Selbstorganisation folge. "Gefordert" wurde von der Organisation bzw. von der Führung:

- das Prinzip der Freiwilligkeit,
- die Legitimation, sich mit den bestehenden Handlungs- und Entwicklungsfeldern selbstbestimmt und nach eigener Schwerpunktsetzung wie Vorgehensweise beschäftigen zu können, und
- angemessene Rahmenbedingungen, das hieß insbesondere Freiräume während der Arbeitszeit.

Der Vorstand und die Führungskräfte sagten diesem Angebot im Workshop sofort ihre Unterstützung zu. Anhand der erarbeiteten Handlungsfelder und Themen wurden gemeinsam drei inhaltliche Bereiche im Weiterbildungsprozess zur weiteren Bearbeitung identifiziert: Didaktik/Methodik, Profiling und Marketing.

Für den inhaltlichen Schwerpunkt Didaktik/Methodik fanden sich schnell fünf Mitarbeiter, die eine Arbeitsgruppe in Form einer Lernwerkstatt bilden wollten. Die interne Projektleiterin schloss sich dieser Gruppe an und übernahm auch erste vorbereitende Aktivitäten, um die Arbeitsfähigkeit der Lernwerkstatt herzustellen. Das Design dieses Lernarrangements und das konkrete Vorgehen als Form der "Institutionalisierung" selbst organisierten Lernens werden im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt.

Die beiden anderen Lernwerkstätten Profiling und Marketing kamen im bisherigen Projektverlauf nicht zu Stande. Zu diesen Inhalten meldete sich zwar je ein "Themen-Eigner", denen es jedoch nicht gelang, weitere Mitstreiter in der Einrichtung zu mobilisieren. Die Hypothese der externen Lernberaterin dazu ist, dass die Veränderungskapazität und -fähigkeit der Organisation zu diesem Zeitpunkt mit der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" ausgeschöpft war. Weitere Lernwerkstätten stellten für die Mitarbeiter eine Überforderung dar bzw. fanden keine motivationale Basis.

In dieser Arbeitsphase der Lernwerkstatt-Arbeit war das selbst organisierte Lernen bereits zum Handlungsprinzip auf der Mitarbeiterenebene geworden. Die Mitarbeiter bestimmten selbst das Was und Wie ihres Lernens und Gestaltens. Auf der Basis des Prinzips der Freiwilligkeit wählten sie *selbstbestimmt* Handlungsfelder und Themen, die sie *selbstorganisiert* in einem *selbst gestalteten* Lernarrangement bearbeiten wollten. Dabei entwickelten die Weiterbildner für sich selbst neue Support-Strukturen (Lernarrangements), die ein Selbstgestalten und Selbst-erleben von neuen SOL-Konzepten und -Methoden im Kollegenkreis sowie "Korrektur-Schleifen" ermöglichten (exemplarisches Lernen; Selbsterfahrung und kollegiales Feedback; Reflexion des "Spiegelbildes": der Lehrer als Lerner). Die Mitarbeiter erprobten sozusagen mit sich selbst, was sie im Weiterbildungsprozess und in der Weiterbildungseinrichtung erproben wollten. Auf der Basis eines neuen gemeinsamen Verständnisses von SOL-Lernkultur wurde in den neuen Lernarrangements eine gemeinsame Wissensbasis (z. B. an Thesen, Methoden, Modulen, Check-

listen, Instrumenten etc.) entwickelt, die auch von anderen Mitarbeitern der Organisation genutzt werden kann und der Professionalisierung im Weiterbildungsprozess dient. Verstetigen bzw. institutionalisieren sich diese neuen Lernformen und Lernarrangements in der Weiterbildungseinrichtung durch eine kontinuierliche Arbeit und die Anwendung von Lernerfahrungen und -ergebnissen, so kann erfolgreich Organisationslernen stattfinden.

Die externe Lernbegleitung nahm im Einvernehmen mit den Weiterbildunglern als gleichberechtigte Teilnehmerin an den Treffen der Lernwerkstatt teil. Aus der Sicht der externen Lernbegleitung erscheinen noch folgende Aspekte/Anmerkungen wichtig für die Beschreibung bzw. Nachvollziehbarkeit des gesamten Prozessverlaufs:

*Erstens:* Führung und Führungsverhalten ist von entscheidendem Einfluss auf den Prozessverlauf. Der Vorstand der IMT war im gesamten Prozess ein starker Promotor des Projektes. In der zweiten Führungsebene war über den gesamten bisherigen Prozessverlauf hinweg eine unterschiedliche Akzeptanz des Projektes zu spüren, was sowohl in der Beteiligung an Maßnahmen als auch in Diskussionen und Gesprächen zum Ausdruck kam. Dies wurde ebenfalls von den Mitarbeitern beobachtet und reflektiert.

In der Tendenz war festzustellen, dass die erfolgreichste Bildungsstätte (nach Umsatz und Maßnahmen) das geringste Engagement im Projekt zeigte. In den Bildungsstätten, in denen der Entwicklungsdruck offenbar größer war, waren Führungskräfte und Mitarbeiter stärker an einer Neugestaltung und Veränderung interessiert. Dies spricht offenbar für die These, dass Lernkulturwandel auch eines Anlasses bedarf (Fischer/Duell 2003, S. 9).

*Zweitens:* Die hier ausführlich beschriebenen Phasen lassen sich den von Fatzer (1993, S. 229 f.) beschriebenen drei Perspektiven des Organisationslernens zuordnen, die offenbar wesentliche Bestandteile einer erfolgreichen Gestaltung des Lernkulturwandels in Weiterbildungseinrichtungen sind:

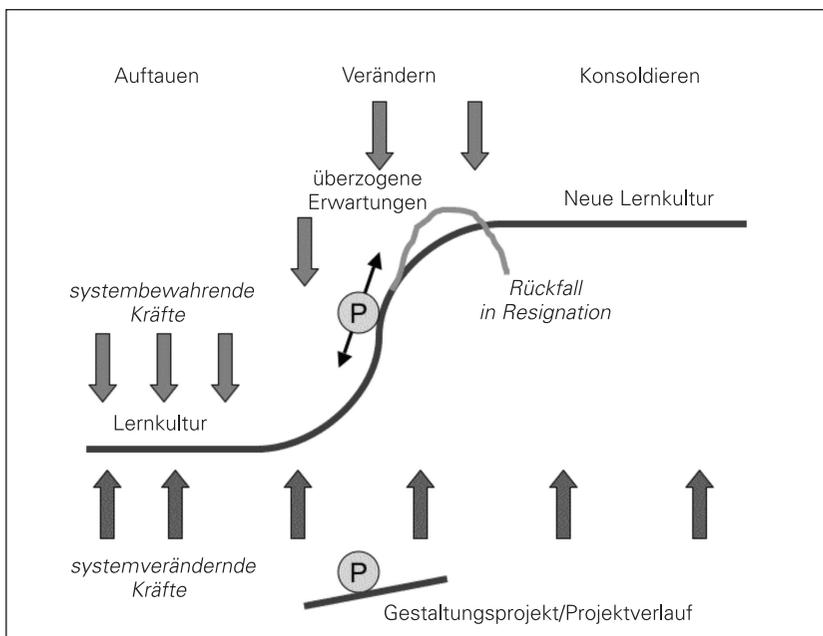
- Organisationslernen als Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedingungen und Erfordernisse entspricht den Phasen 1 bis 3, die vorwiegend durch die Führungsebene und die externe Lernbegleitung gesteuert waren;

- Organisationslernen als die Entwicklung einer gemeinsamen Wirklichkeit bzw. das Teilen gemeinsamer Annahmen (z. B. zum SOL-Selbstverständnis sowie zur neuen Lernkultur) entspricht den Phasen 2 bis 4, in denen Selbstverantwortung und Selbstorganisation wachsen;
- Organisationslernen als die Entwicklung einer gemeinsamen Wissensbasis (z. B. Methoden, Qualitätskriterien etc. zur Professionalisierung in der Weiterbildung) entspricht der Phase 5, in der selbst organisiertes Lernen gestützt wird durch organisationale Strukturelemente wie z. B. die Lernwerkstatt.

*Drittens:* Der Prozess des Lernkulturwandels verbunden mit einer Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter durch neue Lernformen ist ein Veränderungsprozess, bei dem bereits bekannte und beschriebene Phänomene von Veränderungsprozessen beachtet werden sollten (Doppler/Lauterburg 1995; Frei u. a. 1996). Dies sei am Beispiel der Lewinschen Veränderungskurve verdeutlicht (Lewin 1963), die in Abbildung 16 dargestellt ist.

### Abbildung 16

Veränderungskurve in sozialen Systemen in Anlehnung an Lewin



Im Projektverlauf zeigten sich die "systemverändernden Kräfte" vor allem in den Mitarbeitern und Führungskräften, die den Gedanken des Lernkulturwandels und des selbst organisierten Lernens aktiv im Tun aufgegriffen haben, eigene Ideen in den Prozess einbrachten und sich nicht zuletzt freiwillig für die Lernwerkstatt entschieden haben. Die "systembewahrenden Kräfte" äußerten sich zum Beispiel in solchen Aussagen wie "Das machen wir doch schon. Was soll da anders werden?" oder "Selbst organisiertes Lernen geht in unserer Art Weiterbildung nicht. Dafür sind unsere Teilnehmer zu unterschiedlich."

Im Veränderungs- und Gestaltungsprozess "kostete" es die Führung, die engagierten Mitarbeiter und die externe Lernbegleitung ein erhebliches Maß an Energie, Zuversicht, Vertrauen und Geduld, die "Projektkugel" in einem ständigen Auf und Ab doch allmählich nach oben in Richtung einer neuen Qualität zu schieben. Der "kritische Punkt", die Gefahr des "Rückfalls" war im Zwischenbilanz-Workshop erreicht. Die aus Sicht der externen Lernbegleitung "überzogene Erwartung" der obersten Führungsebene, es mögen sich möglichst alle Mitarbeiter am Gestaltungsprojekt beteiligen, wurde in diesem Workshop relativiert bzw. zurückgenommen. Von diesem Zeitpunkt an konnten die "systemverändernden Kräfte" selbst organisiert ihren Lernprozess auf einem anderen Qualitätsniveau gestalten. Die zu diesem Zeitpunkt immer noch skeptischen Mitarbeiter konnten ab jetzt mehr oder weniger neugierig beobachten, "mussten" sich aber nicht mehr aktiv gegen einen vermeintlichen Veränderungsdruck wehren.

### **3.3 Methoden: Die Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik"**

Der Prozess der "Institutionalisierung" eines selbst organisierten neuen Lernarrangements von Weiterbildungern soll im Folgenden am Beispiel der thematischen Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" dargestellt werden.

#### **3.3.1 Warum die Form der Lernwerkstatt?**

Die Lernwerkstatt (in der Literatur auch als Lernstatt bezeichnet) ist eine Form arbeitsplatznaher Weiterbildung. Das Wort als Verbindung von "Lernen" und "Werkstatt" bringt bereits zum Ausdruck, dass in unmittelbarem Bezug zur Arbeit gelernt wird. Es handelt sich also um eine besondere Form praxisbezogenen Lernens, bei der zugleich mehrere Kompetenzfelder entwickelt werden (z. B. Fachkompetenz, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz).

Die Lernwerkstatt ist eine Form der Gruppenarbeit, der das Prinzip der Selbstorganisation zugrunde liegt. Das heißt, die Teilnehmer definieren als Gleichberechtigte ihren Qualifikationsbedarf und ihre Lernziele selbst und bearbeiten diese unter Beachtung bestimmter kommunikativer Regeln im konkreten Arbeitsbezug (Schneider/Stötzel 1993; Wittwer 2001; Knoll/Häßner 2003).

Grundprinzipien der Arbeit in Lernwerkstätten sind:

- Erkennen von Qualifikationsbedarf in der Organisation,
- Ermittlung von Lernbedürfnissen der Mitarbeiter,
- Kompensation von Defiziten/Lernbedürfnissen durch Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen in der Gruppe,
- Stärkung der Selbstverantwortung der Mitarbeiter für den Arbeitsprozess,
- frühzeitiges Erkennen von Problemen,
- Entwicklung und Erprobung von Lösungsansätzen,
- Nutzung des Ideenpotenzials der Mitarbeiter,
- Erwerb von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen,
- Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter,
- Anregung und Verwirklichung des Selbstlernens,
- Mitgestaltung des Arbeitsbereichs und der Arbeitsprozesse.

Diese Charakteristika des Lernwerkstatt-Konzeptes begründen die Wahl eben dieses Lernarrangements in der IMT zur selbstverantwortlichen und selbst organisierten Bearbeitung der im Workshop "SOL und Lernkultur in der IMT" herausgearbeiteten Probleme und Handlungsfelder im Weiterbildungs(haupt)prozess der Organisation. Die Entscheidung für dieses Lernarrangement fiel dabei allerdings weniger fundiert auf Basis der Kenntnis des Lernwerkstatt-Konzeptes. Sie wurde vielmehr intuitiv getroffen, da die Erwartungen und Anforderungen der Mitarbeiter an die zu wählende Lernform fast deckungsgleich mit den oben beschriebenen Grundprinzipien der Arbeit in Lernwerkstätten waren. Die Weiterbildner wollten ein Lernarrangement, in dem sie selbst ihre Lernziele, -inhalte, -methoden sowie ihr Vorgehen bestimmen und mit den Arbeits-/Lernergebnissen zugleich auch Wirkungen und Nutzen für ihre Arbeitstätigkeit und den Weiterbildungsprozess erzielen konnten. Sie wählten also mit der Lernwerkstatt ein Lernarrangement, in dem sie eigene Kompetenzentwicklung und Lernkulturentwicklung im Institut verbinden konnten.

### 3.3.2 Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Einrichtung und Arbeit der Lernwerkstatt

Aus heutiger Sicht lassen sich die Erfahrungen und Erkenntnisse der bisherigen Arbeit der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" in der IMT für eine mögliche Nutzung in Prozessen des Lernkulturwandels und der Professionalisierung von Weiterbildung in folgenden Punkten zusammenfassen:

#### **Problemerkennung und Entscheidungsfindung**

In der IMT wurde in dem Workshop "SOL und Lernkultur in der IMT" eine Liste von Themenfeldern von Mitarbeitern und Führungskräften gemeinsam erarbeitet, die zugleich einen Entwicklungs- und Handlungsbedarf in der Organisation bzw. im Weiterbildungsprozess abbildeten. Diese Themen- und Handlungsfelder wurden auf dem Workshop zur Bearbeitung und Entwicklung in die Verantwortung der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" übergeben und zugleich von den Mitarbeitern als Lern- und Arbeitsfelder für die Werkstatt angenommen (vgl. Abb. 17). Das heißt konkret, es gab eine von allen Mitarbeitern und Führungskräften anerkannte Liste von Handlungserfordernissen und es meldeten sich fünf Mitarbeiter, die bereit waren, die Themenfelder selbstorganisiert zu bearbeiten.

#### **Abbildung 17**

*Liste der Handlungs-/Themenfelder der IMT-Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik"*

- Methoden und Interaktion
- nachhaltiges Lernen sichern
- Gruppenarbeit
- Anschlusslernen
- Entwicklung moderner Curricula
- Lehr- und Lernmaterialien
- Lernziel-/Lerninhaltsautonomie
- Motivation
- Lernbegleitung/Lernberatung
- Individualisierung/Differenzierung von Lernprozessen
- Mitbestimmung des Lerners
- Lernarrangements
- Einsatz CBT/WBT
- Lernformen
- Passung Lernziel und Lerninhalt
- Erfolgserlebnisse für Lerner schaffen
- Selbstkontrolle
- Verifizieren von Lernleistungen/Analyse des Lernfortschrittes
- Lernorganisation
- Spaß

Die Identifikation und Akzeptanz von Problemlagen und Schwierigkeiten, die eine Bearbeitung bzw. Lösung/Entwicklung auf individueller wie organisationaler Ebene erfordern, war demzufolge eine wichtige Voraussetzung zur Bildung und Arbeit der Lernwerkstatt. Der Lernbedarf wurde also einerseits von den Mitarbeitern erkannt und thematisiert sowie von der Organisation (der Gemeinschaft aller Mitarbeiter und Führungskräfte) anerkannt und legitimiert. Andererseits gab es Mitarbeiter, die sich selbstverantwortlich für die Bearbeitung der Themen engagieren wollten und dazu auch den "Auftrag" bzw. die Legitimation der Organisation erhielten.

### ***Die Teilnehmer der Lernwerkstatt***

Die Teilnahme der Mitarbeiter an der Lernwerkstatt folgte dem Prinzip der Freiwilligkeit und Selbstmotivation. Durch den "Auftrag" der Organisation ergab sich allerdings auch unweigerlich eine gewisse Verpflichtung bzw. Verantwortung für die Bearbeitung der Themenfelder. Diesen Aspekt verbanden die Werkstatt-Teilnehmer für sich selbst mit dem Prinzip der Selbstverantwortung für den Prozess. Beide Prinzipien der Teilnahme wurden gemeinsam vereinbart und später auch in "Spielregeln" der Zusammenarbeit festgehalten (vgl. Abb. 18, S. 81).

Die Werkstatt-Teilnehmer stellten im Verlauf ihrer gemeinsamen Arbeit und in den Werkstatt-Workshops bald fest, dass es wichtig ist, in einem "festen" Teilnehmerkreis zu arbeiten. Fehlende bzw. wechselnde Teilnehmer störten zum Teil die Anschlussfähigkeit im Arbeits- bzw. Lernprozess. Auch dazu wurde gemeinsam eine Vereinbarung getroffen: "Absprachen und Termine werden eingehalten" (vgl. Abb. 18, S. 81).

Die inhaltliche Arbeit der Lernwerkstatt profitierte entscheidend von der "bunten" Mischung der Teilnehmer, die für Mitarbeiter in der beruflichen Weiterbildung typisch ist: Pädagogen mit entsprechender Qualifikation sowie Fachspezialisten aus allen Bereichen, die zum Teil kaum über pädagogische Grundkenntnisse verfügen bzw. sich selbstorganisiert entsprechendes Wissen angeeignet haben. Diese interdisziplinäre Mischung sowie die Einbeziehung auch von Funktionsträgern und Führungskräften der mittleren Ebene in die Lernwerkstatt bereicherte und unterstützte die Werkstattarbeit. Die unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen, Werte, Sichtweisen usw. der Teilnehmer halfen, Reflexionsprozesse zu vertiefen sowie Selbstverständlichkeiten und Routinen aufzudecken. Unterschiedlichkeit und Differenz erwiesen sich hier als

wesentliches Potenzial für selbst organisiertes Lernen. Dadurch wurde der "Möglichkeitsraum" bzw. "Lernraum" größer, der Weiterbildungsprozess konnte aus vielen unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und entwickelt werden.

### ***Erfolgreiche Lernwerkstattarbeit braucht organisationale Rahmenbedingungen***

Bald wurde deutlich, dass die Arbeit in der Lernwerkstatt von den Teilnehmern ein erhebliches Maß an Zeit für Selbststudium, Recherchen, Reflexionen, Diskussionen, Erarbeitung von Materialien, das Testen von Ergebnissen/Methoden etc. erforderte, das neben den alltäglichen Arbeitsverpflichtungen aufzubringen war. Diese Tatsache drohte die Motivation und das Engagement der Teilnehmer zu belasten und wurde seitens der Weiterbildner auch deutlich artikuliert.

Es war also für die Organisation unumgänglich, wollte man das Werkstatt-Engagement erhalten, für die Werkstattarbeit zumindest einen Teil der Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen. Den Mitarbeitern von IMT stand für Arbeiten zur Vor- und Nachbereitung bzw. zur Organisation ihrer Lehr- und Lerneinheiten ein monatliches Zeitkontingent von insgesamt zehn Stunden zur Verfügung. Dieses Zeitbudget wurde von den Teilnehmern auch für die Arbeit in der Lernwerkstatt genutzt. Die Werkstatt-Treffen selbst fanden ebenfalls stets während der Arbeitszeit statt. Allerdings erwies sich dieser Zeitrahmen dennoch als zu gering, so dass die Mitarbeiter viel Freizeit in ihre Werkstattarbeit investierten.

Die Erfahrung der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" der IMT zeigt: Will die Organisation selbst organisierte Lernarrangements fördern, um von deren Ergebnissen profitieren zu können, so ist es ratsam die Verantwortung für den Prozess und die Rahmenbedingungen nicht allein auf die Mitarbeiter zu delegieren. Denn die Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen wird nicht zuletzt auch als ein Zeichen der Wertschätzung für das Engagement der Mitarbeiter empfunden.

Zu diesen Rahmenbedingungen gehören sowohl Arbeitsräume und Arbeitsmittel als auch Zeit- und Handlungsfreiräume sowie Öffentlichkeitsraum, um die Arbeit und Ergebnisse der Lernwerkstatt in der Organisation transparent zu machen. Die konkreten Rahmenbedingungen sollten von der Weiterbildungsleitung in jedem Falle mit den Teilnehmern der Lernwerkstatt gemeinsam ausgehandelt werden.

Finanzielle Mittel für erforderliche Arbeitsmaterialien, insbesondere Bücher, wurden der Lernwerkstatt zum Teil von der Organisation bewilligt und zum Teil über das Projekt zur Verfügung gestellt. Denkbar wäre hier auch ein begrenztes Budget zur Selbstverwaltung für die Lernwerkstatt.

Zu den Rahmenbedingungen für Lernwerkstattarbeit gehört auch ein "öffentliches Interesse" der Einrichtung an den Ergebnissen der Arbeit. In der IMT erteilte, wie bereits erwähnt, die Organisation auf dem Workshop "SOL und Lernkultur in der IMT" den Arbeits-"Auftrag" an die freiwilligen Teilnehmer der Lernwerkstatt. Erwartet wurde daher auch seitens der Werkstatt-Teilnehmer ein Interesse seitens der Führungskräfte und der anderen Mitarbeiter an ihrer Arbeit und ihren Ergebnissen. Der Vorstand erkundigte sich zwar ab und an nach den Fortschritten der Lernwerkstatt, insgesamt allerdings blieb das Interesse und die Resonanz seitens der Organisation hinter den Erwartungen der Werkstatteilnehmer zurück. Das wurde in der Werkstatt auch so kommuniziert, brachte aber die Teilnehmer dazu, ihre Ergebnisse bewusst um so aktiver nach außen zu tragen.

Dieses eingeschränkte "öffentliche Interesse" seitens der Führungskräfte und der übrigen Mitarbeiter wurde in der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" unter anderem als ein möglicher Grund dafür gesehen, dass die beiden anderen "beschlossenen" Werkstätten nicht zur Arbeitsfähigkeit kamen.

Die Erfahrung der IMT-Lernwerkstatt zeigt: Die Arbeit in der Lernwerkstatt setzt ein hohes Maß an Motivation, Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Teilnehmer voraus. Dieses kann durch schlechte Rahmenbedingungen nur behindert und eingeschränkt werden. Dessen sollte sich Führung stets bewusst sein.

### ***Das Prinzip der "gesteuerten Selbstorganisation"***

Auch das Prinzip der Selbstorganisation bedarf in Gruppenprozessen einer gewissen Steuerung bzw. der Vereinbarung von Regeln der gemeinsamen Arbeits- und Lerngestaltung. Daher erarbeiteten sich die Mitarbeiter der Lernwerkstatt in ihrer ersten Zusammenkunft ein Selbstverständnis sowie Regeln ihrer künftigen Lernwerkstattarbeit. Dies war ein aktiver Prozess des gemeinsamen Aushandelns und Verhandelns folgender Fragen:

- Was ist Ziel und Inhalt der gemeinsamen Arbeit?
- Wie wollen wir zusammen arbeiten?
- Was ist uns wichtig im Prozess?
- Wie sind Verantwortlichkeiten geregelt?

Das Ergebnis dieser Vereinbarungen wurde in einer gemeinsamen "Konvention" schriftlich festgehalten (vgl. Abb. 18).

### **Abbildung 18**

*Konvention der IMT-Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik"*

#### **Konvention zur Arbeit in der Lernwerkstatt Didaktik/Methodik**

In der Lernwerkstatt sollen lernpsychologische, didaktische und methodische Fragestellungen erörtert und im Rahmen von Orientierungshilfen, Checklisten, Modell-/Referenzlösungen bzw. anderweitigen Instrumentarien beschrieben werden. D. h., aktuelle Fragen zur Lernprozessgestaltung und Lernorganisation werden reflektiert und im Sinne der Gestaltung moderner Lernarrangements/Lerndienstleistungen lösungsorientiert beantwortet. Dabei orientieren sich die Aufgabenstellungen an aktuellen Erfordernissen des Arbeitsgeschehens im Sinne erwachsenendidaktischer Problemstellungen und Anforderungen, deren Lösungen in betriebliche Organisations- und Gestaltungsprozesse einfließen.

#### **Es wird von folgendem Selbstverständnis ausgegangen:**

##### **Die Lernwerkstatt Didaktik/Methodik...**

- sorgt für die Belebung traditioneller Lehr- und Lernkultur
- ist Kommunikationszentrum für alle am Hauptprozess Interessierten
- ist Treffpunkt für kollegialen Erfahrungs- und Ideenaustausch
- ist Zentrum der Erörterung von innovativen oder alternativen Didaktiken und Methoden
- versucht dabei Bewährtes mit Neuem zu verbinden und
- ist Instrument/Organisationsform, um neue Lernmethoden an der eigenen Person auszuprobieren

##### **"Spielregeln" der Zusammenarbeit sind:**

- Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit, Kooperationsklima
- lösungsorientierte Zusammenarbeit
- Wer dabei ist, bringt sich ein.
- Absprachen und Termine werden eingehalten.

##### **Die Arbeit wird wie folgt organisiert:**

- Werkstattzusammenkunft 4-wöchentlich auf der Basis eines Terminplanes
- gemeinsame Erarbeitung eines Arbeitsplanes; sukzessive Fortschreibung
- Arbeitsvollzug in den Phasen:
  - Analyse-/Vorbereitungsphase
  - Kritikphase
  - Phantasiephase
  - Verwirklichungsphase
  - Nachbereitungsphase
- Abstimmung/Koordination liegt in einer Hand
- klare Zielsetzung für Werkstattzusammenkünfte
- Regelung zu und Sicherung von Informationsflüssen
- Ergebnisse der Werkstattzusammenkünfte werden protokolliert
- Arbeitsstand und -ergebnisse sind im Werkstattkompendium nachzuvollziehen

Da sich die Tätigkeit der Lernwerkstatt auf einen längeren, im Vorfeld nicht definierten Zeitraum erstrecken sollte, erschien es den Teilnehmern sinnvoll, einen "Werkstatt-Verantwortlichen" in der Gruppe zu benennen, der auf die Sicherung und Einhaltung der vereinbarten Regeln und Entscheidungen zum Vorgehen achten, bestimmte steuernde und/oder protokollarische Funktionen (z. B. Einladungen, Protokolle, Pflege der Ergebnisdokumentation) übernehmen und die Lernwerkstatt nach außen wie gegenüber der Weiterbildungsleitung (z. B. Unterstützungsbedarfe) vertreten sollte. Die Wahl fiel in der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" mit inhaltlicher und organisations-strategischer Begründung auf die Verantwortliche für das Programm-Management im Institut, die diese Aufgabe bzw. Rolle auch gern und engagiert annahm. Auch die Funktion der Moderation der Lernwerkstatt-Workshops wurde von der "Werkstatt-Verantwortlichen" übernommen. In der Reflexion der Teilnehmer war diese Verantwortungsübernahme sehr wichtig für die Sicherung der Kontinuität im Prozess und störte in keiner Weise die gleichberechtigte und offene inhaltliche Arbeit im Rahmen der Werkstatt.

Aus Sicht der Lernbegleiterin könnten die Funktionen der Prozessverantwortung, der Moderation oder der Transfersteuerung alternativ auch rolierend besetzt werden (für einen bestimmten Zeitraum oder zu jedem gemeinsamen Treffen wechselnd). Ein solcher Wechsel könnte zum Beispiel mehr Vielfalt und Perspektivenwechsel in die Arbeit und die Reflexion von Lernprozessen bringen.

Andererseits wurde aber auch hier von den Werkstatt-Teilnehmern die personale Verantwortlichkeit der Programm-Managerin als ein Erfolgskriterium der eigenen Arbeit gewertet und zugleich die mangelnde personale Verantwortung in den beiden anderen Lernwerkstätten als Ursache der Startschwierigkeiten betrachtet.

### ***Die Verbindung zwischen den Qualifikationsbedarfen der Organisation und den individuellen Lernbedürfnissen***

Auf der Grundlage der im Workshop "SOL und Lernkultur in der IMT" erarbeiteten Problemfelder bzw. Handlungserfordernisse der Organisation (Abb. 17) einerseits sowie andererseits auf der Basis der jeweils individuellen und subjektiven Interessen und Bedarfe bestimmten die Teilnehmer der Lernwerkstatt ihre Lernziele und Lerninhalte selbst und verhandelten über die Aufgaben, die zwischen den Treffen der Lernwerkstatt individuell bearbeitet werden sollten.

## Abbildung 19

Themenfelder und Inhalte der IMT-Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik"

| (1)<br>Lern-<br>psychologie/<br>-theorie   | (2)<br>(Konstruk-<br>tivistische)<br>Didaktik   | (3)<br>Methodik<br>für handlungs-<br>orientiertes<br>Lernen  | (4)<br>Evaluation   | (5)<br>Lernkultur  | (6)<br>Schlüssel-<br>begriffe  | (7)<br>Best<br>practice   |
|--|---|--|---|--|--|---|
| <p>grundlegende Prozesse des Lernens</p> <p>(Fremd-/ Selbststeuerung)</p> <p>Lernen als aktive Verarbeitung von Informationen</p> <p>Problemlösen und seine Voraussetzungen</p> <p>Förderung von Lernmotivation</p> <p>Diagnose und Bewertung von Lernen</p> <p><i>Lerntheorien</i></p> <p>behavioristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch (Gedächtnis-theorie, Handlungs-regulationstheorie)</p> | <p><b>Didaktische Profile</b></p> <p><i>Bildungstheoretische Didaktik</i></p> <p>Curriculumtheoretische Didaktik</p> <p>Identitätstheoretische Didaktik</p> <p>Ermöglichungs-didaktik</p> <p>Animationsdidaktik</p> <p><b>Didaktische Prinzipien</b></p> <p>Zielorientierung</p> <p>Teilnehmer-orientierung</p> <p>Lernzielorientierung</p> <p>Metakognition</p> <p>Emotionalität</p> <p>Handlungsrelevanz</p> <p><b>Didaktische Handlungsfelder</b></p> <p>Lehr-Lernvereinbarung</p> <p>Dramaturgie</p> <p>Lern diagnose</p> <p>Gruppendynamik</p> <p>Lehr-Lernmaterialien</p> <p>Teaching</p> <p>Rituale/Regeln</p> <p>Lerntransfer-/erfolg</p> | <p><i>Methoden mit darbietendem Charakter</i></p> <p>stofforientierte Methoden</p> <p>kommunikations-orientierte Methoden</p> <p>spielerisch orientierte Methoden (Projektmethode)</p> | <p><i>Begriff und Ebenen der Evaluation</i></p> <p>Ziele der Evaluation</p> <p>Evaluierung der TN-Reaktion</p> <p>Evaluierung Lernerfolg</p> <p>Evaluierung Lerntransfer</p> <p>Evaluation auf Organisations-ebene</p> <p>Prozessevaluation</p> | <p>Selbstverständnis zur IMT-Lernkultur</p> <p>Neue Lernleistungsleistungen/Lernarrangements</p> <p>Lernende Organisation</p> <p>Perspektiven des Systems der Erwachsenenbildung</p> <p>Vision IMT-Lernzentrum</p> | <p>Lernbiographie</p> <p>Lernstile/-interessen</p> <p>Lernstrategie/-technik</p> <p>Schlüsselsituationen (Metakognition, Umgang mit Störungen)</p> <p>Lerntypen</p> <p>Lernformen</p> <p>Kompetenz</p> | <p>Lernarrangements</p> <p>Lernwerkstätten</p> <p>Trainingswerkstätten</p> <p>APO-Konzept</p> <p>Umsetzung SOL</p> <p>Modularisierung (von der Modul-entwicklung, über Unterrichts-vorbereitung bis zur Dramaturgie des Hauptprozesses)</p> |

Auf dieser Basis bzw. Verbindung von Qualifikationsbedarfen der Organisation und individuellen Lernbedürfnissen wurde im ersten Treffen der Lernwerkstatt ein Schema der zu bearbeitenden Lerninhalte erstellt (vgl. Abb. 19, S. 83). Da aber selbst organisiertes Lernen ein iterativer Prozess ist, in dem Ergebnisse nur eingeschränkt planbar bzw. vorhersagbar sind, wurde dieses Schema nicht nach einem festen Vorgehen und Zeitplan bearbeitet. Welche Inhalte wann bearbeitet werden und wie das weitere Vorgehen ist, wurde jeweils am Ende jeder Zusammenkunft gemeinsam neu festgelegt.

In den Lernwerkstätten stellten die Mitarbeiter ihre zwischenzeitlich bearbeiteten Inhalte und Arbeitsergebnisse vor und bearbeiteten diese gemeinsam mit den anderen Werkstattmitgliedern. Folgende Punkte waren dabei stets Bestandteil der Diskussion und Bearbeitung:

- Was habe ich zum Thema gelernt? Welche Erkenntnisse habe ich gewonnen?
- Wie sehen und bewerten die anderen diese Erkenntnisse? Was ist zu ergänzen?
- Wie können diese Erkenntnisse für den Weiterbildungsprozess in der Einrichtung genutzt werden?
- Wie habe ich gelernt? Wie habe ich den Lernprozess erlebt? Was habe ich über mein Lernen und Lehren gelernt?
- Was bedeuten die Erkenntnisse für die Weiterbildungstätigkeit – die eigene und die in der Organisation? Welche Konsequenzen sind zu ziehen?

### ***Die Methoden der Lernwerkstattarbeit***

Die Lernwerkstatt selbst war ein Methoden-Mix. In der Werkstattarbeit kam eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zum Einsatz. Das bot den Mitarbeitern zugleich eine gute Möglichkeit, verschiedene Methoden sowie die Lernwerkstatt selbst als Lernarrangement im "Selbstexperiment" auszuprobieren und deren Lernwirkungen zu reflektieren. Auf diese Weise befähigten sich die Weiterbildner selbst, unterschiedliche Methoden in ihrer Weiterbildungstätigkeit für eine stärkere Nutzung selbst organisierten Lernens einzusetzen. Beispiele für solche Methoden waren unter anderem: Selbststudium, Dokumentenanalyse, Lehrgespräch, Moderation, Präsentation, Gruppenarbeit, Kreativitätsmethoden.

### ***Der Transfer der Ergebnisse in die Organisation***

Die zunächst auf der Mitarbeiter- und somit individuellen Ebene erworbenen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Lernwerkstattarbeit sollten für die gesamte Weiterbildungseinrichtung und den Weiterbildungsprozess nutzbar gemacht werden. Das war ein angestrebtes Ziel der Organisation bei "Auftragserteilung" an die Lernwerkstatt. Das wurde aber auch zunehmend ein Bedürfnis der Werkstatt-Teilnehmer, die ihre gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse gerne noch stärker in die Lernkultur der Organisation tragen wollten. Die Werkstatt-Mitarbeiter wollten gern über ihre Werkstatt hinaus im gesamten Institut einen offenen bereichs- und hierarchieübergreifenden Kommunikationsprozess über Lernkulturwandel und die eigenen Lernerfahrungen anregen.

Dabei ergaben sich solche Fragen wie:

- Welche Lernerfahrungen haben wir in der Lernwerkstatt gemacht? Und welche Lernerfahrungen machen wir im Institut außerhalb der Lernwerkstatt? Was ist da anders?
- Wie können Lernerfahrungen aus der Werkstatt für die Organisation genutzt werden?
- Wie können Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Werkstattarbeit (z. B. Arbeitsmaterialien, Handreichungen, Methoden, unterschiedliche theoretische Ansätze) in die Organisation und den gesamten Weiterbildungsprozess transferiert werden?
- Wie verändert die eigene Kompetenzentwicklung (implizit und explizit) die Organisation und deren Prozesse? An welche Grenzen der Organisation stoßen Mitarbeiter in ihrer Entwicklung?

Thematisiert wurden z. B. auch die Sinnhaftigkeit vorhandener Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien, die Notwendigkeit vielfältiger Kommunikationsformen, die Einrichtung von Unterstützungsstrukturen und nicht zuletzt auch die Gestaltung eines organisationspezifischen Wissensmanagements (auch Fischer 2003).

Transfermöglichkeiten wurden sehr viele gesehen und diskutiert: z. B. Erstellung und Veröffentlichung von Dokumenten, Checklisten, Methoden, Info-Tafeln, Erstellung von Datenbanken und die Durchführung von Transfer-Workshops. Die Teilnehmer der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" entschieden sich aus Zeit- und Kostengründen dafür, mit Informationstafeln und Handordnern in allen Bildungsstätten zu arbeiten. Über diese

## Abbildung 20

Arbeitsblatt für Dozenten: Lernzielbeschreibung zur Modulerstellung

| <b>Handlungsanleitung für Dozenten zur Entwicklung von Modulen</b><br>(Definition von Lernzielen, Lernziel-Taxonomien, Methoden, Medien und Lernaktivitäten) |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| <b>Lernziel:</b> Resultat bezogen auf Kompetenzentwicklung   |   |   |  |  |
| <b>Grobziel:</b> Resultat bezogen auf Kompetenzentwicklung nach Abschluss eines Moduls   |   |   |  |  |
| <b>Feinziel:</b> Resultat bezogen auf Kompetenzentwicklung nach Realisierung der jeweiligen Stufe der taxonomischen Bestimmung                               |   |   |  |  |
| <b>Kompetenzentwicklung</b> → Einheit von fachlichem, methodischem, sozialem und persönlichem Kompetenzerwerb  |   |   |  |  |
| Lernziel-Taxonomie   | Beispiele für Feinziel-Formulierungen (bitte in Stichpunkten)                               | Methoden; Medien; Sozialform des Lernens  | Beispiele für Formulierung der Lernaktivität   |  |
| 1  | Kompetenz zum Wissenserwerb<br>Alternativ: Wissenserwerb als Basis für Kompetenzentwicklung | ... erhalten einen Überblick<br>... kennt<br>... weiß<br>... erwirbt einen Überblick  | Vortrag, Referat des Dozenten oder von Teilnehmern<br>Demonstration von Fallbeispielen<br>Demonstration/Präsentation<br>SOL m. H. Internet, Literatur, elektronische Medien, Leittext  | ... informieren sich<br>... anhören<br>... ansehen<br>... recherchieren                        |
| 2  | Kompetenz zur Verarbeitung von Wissen (Transfer)  | ... kann erläutern<br>... kann einordnen<br>... kann systematisieren<br>... kann demonstrieren<br>... kann darlegen<br>... kann wiederholen<br>... kann zusammenfassen<br>... kann begründen<br>... kann erklären | Unterrichtsgespräch, -diskussion<br>Partnerarbeit<br>Team-/Gruppenarbeit<br>Brainstorming, Mind mapping<br>Workshop<br>Textarbeit<br>Fallarbeit<br>Diskussion in Kleingruppen<br>SOL m. H. Internet, Literatur, elektronische Medien | ... bearbeiten<br>... verarbeiten<br>... erarbeiten<br>weiter siehe Feinziel-Formulierungen    |
| 3  | Handlungskompetenz  | ... kann anwenden<br>... beherrscht<br>... kann entwerfen<br>... kann entwickeln<br>... kann erstellen<br>... kann konzipieren<br>... kann durchführen  | Aufgaben und Projekte einzeln oder in Gruppen bearbeiten, lösen und präsentieren<br>Planspiele<br>Rollenspiele<br>Fallarbeit<br>Präsentation<br>SOL m. H. Internet, Literatur, elektronische Medien                                  | ... bearbeiten<br>... verarbeiten<br>... erarbeiten<br>... trainieren/üben<br>... präsentieren |

Formen wurden jeweils die aktuellen Themen und Ergebnisse/Dokumente der Lernwerkstatt allen Mitarbeitern der IMT zugänglich gemacht. Das Beispiel eines Arbeitsblattes zur Beschreibung von Lernzielen, das Dozenten bei der Erarbeitung von Modulen unterstützen soll, ist in Abbildung 20 dargestellt.

Weiterhin wurden Transfer-Workshops mit anderen Mitarbeitern angedacht, in denen z. B. bestimmte Ergebnisse und Thesen diskutiert und reflektiert oder auch selbst entwickelte Methoden getestet werden sollten. Die Realisierung dieser Workshops stand allerdings zum Zeitpunkt dieser Zwischenbilanz noch aus.

Die Werkstatt-Mitarbeiter hätten sich hier zum Teil mehr Resonanz und Interesse in Bezug auf ihre Angebote gewünscht. Das betraf insbesondere die Rolle der Weiterbildungsleitung, die den Transfer, die Kommunikation und Reflexion der Werkstatt-Ergebnisse hätte stärker unterstützen und "promoten" können.

### ***Evaluation und Ergebniskontrolle***

Eine regelmäßige Reflexion und Evaluation der Arbeit sowie der Ergebnisse der Lernwerkstatt sind die Grundlage für einen ergebnisorientierten wie erfolgreichen Prozess und ermöglichen ggf. erforderliche Korrekturen. Dabei sollte die Evaluation sowohl in Bezug auf den Prozess (das Wie) als auch in Bezug auf die Ergebnisse (das Was) sowie auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen.

Für die Entwicklung einer SOL-Lernkultur in der Lernwerkstatt war die Reflexion und Evaluation des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses grundlegend. Hier standen unter anderem folgende Fragen zur Beantwortung:

- Wie wurde gelernt? Welches Vorgehen brachte für wen welche Resultate? Wie erfolgte der Austausch von Erfahrungen/Erkenntnissen? Wie war der Umgang mit Störungen? Welche Konsequenzen hatte das? Welche Folgen hatten Lernerfahrungen? Wer hat die Entwicklung gesteuert und wie? Wo und welche Veränderungen gab es im Vorgehen? Welche Verknüpfungen lassen sich vom Lernprozess der Werkstatt zum Weiterbildungsprozess ziehen? ...

Zur Evaluation der Ergebnisse der Lernwerkstattarbeit wurden unter anderem folgende Fragen gestellt werden:

- Was haben die Werkstatt-Teilnehmer aus der gemeinsamen Arbeit “mitgenommen” bzw. gelernt? Welche Produkte (Module, Checklisten, Konzepte, Methoden etc.) wurden erarbeitet? Welchen Nutzen bringen diese Produkte – wem bzw. wofür? Welche Ergebnisse oder Veränderungen wurden neben den “greifbaren” Produkten erzielt, z. B. Kompetenzentwicklung und Verhaltensänderung der Mitarbeiter, veränderte Kommunikations- und Kooperationskultur in der Organisation? Welche Bedeutung haben diese Ergebnisse und Veränderungen? ...

Die konkreten Fragen und Kriterien für eine Evaluation ergaben sich aus den jeweiligen (individuellen, gruppen- und organisationspezifischen) Zielstellungen, Anforderungen und Erwartungen an die Arbeit der Lernwerkstatt. Da diese Zielstellungen und Erwartungen durchaus unterschiedlich waren, war es erforderlich, die Kriterien der Evaluation gemeinsam zu vereinbaren – sowohl zwischen den Teilnehmern der Lernwerkstatt als auch mit der verantwortlichen Führung.

Die Beantwortung der Fragen zur Evaluation des Prozesses und der Ergebnisse erfolgte bisher vor allem auf der *individuellen Ebene der Mitarbeiter* bzw. auf der Gruppenebene der Lernwerkstatt. Auf dieser Grundlage basierte der kontinuierliche Gestaltungsprozess der Lernwerkstattarbeit, d. h. der stetige Abgleich zwischen Erwartungen, Ergebnissen und weiterem Vorgehen. Wichtige Beurteilungskriterien für die Mitarbeiter waren dabei unter anderem:

- die eigene Wissens- und Kompetenzerweiterung,
- die Nutzbarkeit und Anwendbarkeit des Erarbeiteten,
- das “In-Frage-stellen-Können” bisheriger Routinen und/oder Postulate,
- das “Stehen-lassen-Können” von mehreren Lösungsmöglichkeiten für ein “Problem” (d. h. möglichst keine Wertungen im Sinne von richtig/falsch oder gut/schlecht),
- ein offener und wertschätzender Erfahrungs- und Meinungsaustausch,
- gegenseitige Verlässlichkeit und Vertrauen im Prozess der Zusammenarbeit,
- Spaß und Freude am gemeinsamen Entdecken und Austausch des Entdeckten.

Um Erfahrungen der Lernwerkstatt transferieren zu können und ein Lernen der Organisation zu ermöglichen, erscheint in größeren Abständen

eine Evaluation der Werkstattarbeit auf der *Ebene der Organisation* als sinnvoll. An dieser Stelle ist wieder die Weiterbildungsleitung als Promotor gefragt und gefordert. Diese Evaluation auf Organisationsebene war in der Lernwerkstatt "Didaktik/Methodik" zwar geplant und angedacht, zum Zeitpunkt dieses Berichts aber ebenso wie der Transfer-Workshop noch nicht realisiert.

### **3.4 Erfahrungen und "Botschaften" aus dem Projekt**

Aus dem bisherigen Projektverlauf und dessen Ergebnissen lassen sich folgende (Lern-)Erfahrungen zusammenfassen:

1. *Lernkulturwandel und selbst organisiertes Lernen ist ein offener und langfristiger Prozess.*

Die Projekterfahrungen zeigen, dass ein Wandel der Lernkultur in der Organisation und Mitarbeiterentwicklung durch selbst organisiertes Lernen ein Gestaltungsprozess ist, der langfristig (in Jahren, nicht in Wochen oder Monaten) und zirkulär gedacht und verfolgt werden sollte. Ergebnisse waren und sind nicht linear plan- und vorhersagbar. Führungskräfte als Initiatoren und alle Beteiligten solcher Prozesse brauchen Vertrauen sowie eine "offen-neugierige" Erwartungshaltung in Bezug auf alle Beteiligten als auch in Bezug auf Nutzen stiftende Wirkungen und Ergebnisse der Veränderungsprozesse, die zugleich auch Lernprozesse sind. Wichtig war und ist eine kontinuierliche Prozess- und Ergebnis-Reflexion, um "Korrekturen" vornehmen zu können und Lernwirkungen zu identifizieren. Auch das Nicht-Erreichen eines "geplanten" Ergebnisses kann als Lernerfolg reflektiert und bewertet werden.

2. *Die Ressourcen sind bereits vorhanden, dennoch ist nicht jeder Mitarbeiter zu erreichen.*

Die Ressourcen und Lösungsansätze für selbst organisiertes Lernen liegen im System selbst. Es erwies sich einerseits als wichtig für die Annahme des Top-down-Projektes, die bereits vorhandenen Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Weiterbildner sowie der Organisation zu erkunden und an diese anzuknüpfen. Das konnte nur durch einen verstärkten Austausch und eine intensive Kommunikation zwischen allen Beteiligten erfolgen – in persönlichen Gesprächen wie organisierten Kommunikations-

foren. Intensive Kommunikation in fremd- und selbst gesteuerten Kontexten scheint sowohl eine grundlegende Voraussetzung als auch ein Grundprinzip einer auf selbst organisiertem Lernen basierenden Lernkultur zu sein.

Andererseits wurde im Prozess deutlich, dass selbst organisiertes Lernen unabdingbar Selbstmotivation und ein entsprechendes "Selbstkonstrukt" voraussetzt. Das bedeutet, dass man nicht jeden Mitarbeitern für selbst organisiertes Lernen und einen entsprechenden Lernkulturwandel "gewinnen" kann.

### *3. Ohne aktive Einbeziehung und Beteiligung der Mitarbeiter läuft nichts.*

Die Mitarbeiter sollten möglichst frühzeitig in die Projektentwicklung und -gestaltung einbezogen werden. Das ist die Basis für eine hohe Akzeptanz der Projektziele und -ideen sowie deren Anschlussfähigkeit an die Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen der Mitarbeiter und der Organisation. Letzteres wiederum ist eine wesentliche Bedingung für motiviertes und selbstverantwortliches Agieren der Mitarbeiter im Gestaltungsprozess der Lernkultur- und Kompetenzentwicklung.

Da selbst organisiertes Lernen prozess- und entwicklungsorientiert ist, erwies es sich als zielführend und sinnvoll, die Erwartungen und Interessen aller Beteiligten im Prozessverlauf immer wieder neu zu diskutieren und abzugleichen sowie auf ihre Realisierbarkeit zu hinterfragen, um die Anschlussfähigkeit von Maßnahmen stets aufrecht zu erhalten.

Selbst organisiertes Lernen und eine neue Lernkultur kann nicht gelehrt oder "vermittelt" werden, es/sie kann nur gemeinsam mit und durch alle Beteiligten aktiv entwickelt und gestaltet werden.

### *4. Die Weiterbildungsleitung und die Führungskräfte sind "Schlüsselfiguren" im Prozess.*

Die Weiterbildungsleitung und die Führungskräfte sind "Schlüsselfiguren" im Prozess des Lernkulturwandels und der Mitarbeiterentwicklung durch selbst organisiertes Lernen. Will die Weiterbildungsleitung nachhaltige Entwicklungen erreichen und sichern, so sollte sie nicht nur "Vorreiter" bzw. Initiator des Projektes sein, sondern den Gesamtprozess

auch kontinuierlich als Promotor und Vorbild unterstützen. Das Prinzip des selbst organisierten Lernens sollte auch im Führungsverhalten seinen Ausdruck finden in einer großen Offenheit und Flexibilität, die der Vielfältigkeit der Projektaktivitäten und -ergebnisse der Mitarbeiter Raum und Berechtigung geben.

Das Weiterbildungsmanagement ist zwar nicht zwangsläufig für die Prozesssteuerung verantwortlich, aber es sollte sich für die Sicherung der Prozesssteuerung insbesondere auf der organisationalen Ebene der Weiterbildungseinrichtung verantwortlich zeigen. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Führung für organisationale Rahmenbedingungen (Arbeitszeit, Arbeitsmaterialien, Räume und deren Ausstattung, Öffentlichkeit und Wertschätzung etc.) zu sorgen, die eine Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und einen Lernkulturwandel unterstützen und befördern. Dazu gehört ebenfalls eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation der Projektfortschritte und Ergebnisse auf der Ebene der Organisation.

*5. Selbst organisiertes Lernen beinhaltet nicht nur ein In-Frage-Stellen sondern auch ein Sich-in-Frage-Stellen.*

Da Lernen zunächst ein individueller Prozess ist, erwies sich auch selbst organisiertes Lernen als persönlichkeitsabhängig. Das hatte zur Folge, dass der Lernkulturwandel in der Organisation und eine entsprechende Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter im Projekt nicht nur auf "äußere" Themen wie z. B. Didaktik und Methodik beschränkt werden konnten. "Automatisch" stellten sich solche Fragen wie: "Wer sind wir?", "Was wollen wir?" und "Was wollen andere von uns?" etc. Damit erforderte der Gestaltungs- und Lernprozess auch eine Kommunikation und Reflexion von Selbst- und Fremdbildern, von gegenseitigen Rollenerwartungen und eigenem Rollenverständnis, von Einstellungen und Werten. Das wiederum war mit Widerständen und Verletzbarkeiten seitens der Mitarbeiter verbunden. Um dieses aufzugreifen war es wichtig im gesamten Projektverlauf auf eine entsprechend offene und vertrauensvolle Kommunikations- und Feedback-Kultur in der Einrichtung zu achten bzw. eine solche bewusst zu gestalten. Eine solche offene Kultur kann nicht "verordnet" werden, sie kann nur gemeinsam entwickelt werden und braucht dazu bestimmte Rahmenbedingungen (z. B. Freiwilligkeit, Vertrauen und Wertschätzung).

*6. Personal- und Organisationsentwicklung sind untrennbar miteinander verbunden.*

Egal auf welcher Ebene (Mitarbeiter oder Organisation) der Gestaltungsprozess beginnt, die andere Ebene wird immer betroffen sein und sich mit verändern müssen, um den neuen Anforderungen und Erwartungen gerecht werden zu können. Einerseits stoßen Mitarbeiter, die sich im Gestaltungsprozess für "neue" Ideen und andere Herangehensweisen engagieren, unvermeidbar auf "Hindernisse" in der Organisation. Diese gilt es zu thematisieren und möglichst zu verändern, um das Engagement nicht wieder zu "ersticken". Andererseits kommt jegliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter nicht nachhaltig zum Tragen, wenn sie in und von der Organisation nicht aufgegriffen wird, wenn die Organisation nicht auch bereit ist "alte" Strukturen, Abläufe oder Rahmenbedingungen in Frage zu stellen und zu verändern (z. B. Arbeitszeitsysteme, Arbeitsmaterialien, Prozessabläufe und Verantwortlichkeiten).

*7. Selbst organisiertes Lernen als Lernkultur ist methodenunabhängig.*

Im gesamten bisherigen Gestaltungsprozess der IMT sind keine spezifischen Methoden selbst organisierten Lernens kreiert oder entwickelt worden. Es wurden viele bereits bekannte und bewährte Methoden und Lernarrangements wie zum Beispiel Workshoparbeit, Moderationsmethoden, Gruppenarbeit, Lehr- und Lerntexte, Lehrgespräche, Präsentationen etc. genutzt. Auch das Konzept der Lernwerkstatt ist nicht neu. Stärker als auf die Methoden an sich wurde auf den jeweiligen SOL-Kontext und die SOL-Zielorientierung des Projektes geachtet. Schließlich kann eine Methode sowohl im instruktivistischen wie auch im konstruktivistischen Kontext Anwendung finden. Ein wesentliches Ergebnis der bisherigen Projektarbeit war die Erkenntnis bei vielen Mitarbeitern, dass selbst organisiertes Lernen in erster Instanz eine Frage der Lernkultur und der Lehr-/Lerneinstellung ist und erst in zweiter Instanz eine Frage der Methode.

*8. Selbst organisiertes Lernen ist interdisziplinär.*

Die Entwicklung einer neuen SOL-Lernkultur in der Weiterbildungseinrichtung sowie die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter wurde ganz entscheidend bereichert und gefördert durch die Interdisziplinarität aller Projektbeteiligten: Pädagogen, Fachspezialisten aus sozialwissenschaftlichen, technischen und betriebswirtschaftlichen Bereichen, Praktikern

und Lernbegleitern unterschiedlicher Professionalitäten. Im Verlauf des Gestaltungsprozesses ergänzten sich das (explizite) Fachwissen der Pädagogen und das (implizite und z. T. intuitive) Erfahrungswissen der Nicht-Pädagogen auf eine bereichernde und entwicklungsfördernde Art und Weise. Aus anfänglich zum Teil störenden, konkurrierenden und hinderlichen Unterschiedlichkeiten und Differenzen wurde ein Lernpotenzial.

#### 9. Eine externe Lernberatung und -begleitung kann sehr nützlich sein.

Es erscheint sinnvoll, einen Prozess des Lernkulturwandels vor allem in der Phase der Mobilisierung und Strukturierung der Selbstorganisationskräfte extern zu unterstützen und zu begleiten. Folgende unterschiedliche Rollen und Funktionen der Lernberatung/-begleitung scheinen für den Gestaltungsprozess Lernkulturwandel zu unterschiedlichen Zeitpunkten sinnvoll und unterstützend zu sein:

Als *„Intervenierende“* thematisiert die externe Lernbegleitung Probleme und Schwachstellen, setzt Interventionen und sorgt dafür, dass diese auch von den Mitarbeitern und Führungskräften thematisiert und bearbeitet werden. In dieser Rolle *„erschüttert“* die Lernbegleiterin scheinbar selbstverständliche Wahrheiten durch Irritationen oder Provokationen um zu verdeutlichen, dass alles auch ganz anders gesehen werden kann und sich daraus wiederum neue Möglichkeiten ergeben können. Sie sorgt so für Perspektivenwechsel, Differenzerfahrungen und eine Erweiterung des Möglichkeitsraums.

Als *„Experte“* vermittelt die externe Lernberatung nicht nur Know-how, sondern regt damit neue Denk-, Reflexions- und Kommunikationsprozesse für eine lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit an.

Als *„Spiegel“* zeigt die externe Lernbegleitung Wirkungen und Wahrgenommenes und gibt Feedback zu bisher unreflektierten Prozessen und Handlungsweisen.

Als *„neutraler“* und *„unparteiischer“* Moderator unterstützt die externe Lernbegleitung die Diskussionsführung und Ergebnisfindung in konkreten Veranstaltungen wie im gesamten Projektverlauf.

Als *Coach* begleitet und unterstützt die externe Lernbegleitung insbesondere die Führungskräfte im Prozess der Mitarbeiterentwicklung sowie bei der Realisierung eigener Zielstellungen.

Als *Partner* arbeitet die externe Lernbegleitung kooperativ mit den Mitarbeitern und Führungskräften im iterativen Prozess des Gestaltungsprojektes sowie in selbst organisierten Lernprozessen zusammen.

Eine externe Lernberatung kann in ihrer Position, als von den organisationalen Rahmenbedingungen und Zwängen "unabhängige" und "unbetroffene" Person, verborgene Zielkonflikte, Routinen und Probleme in der Organisation sowie deren Konsequenzen bzw. Wirkungen für die Mitarbeiter wie die Geschäftsprozesse anders wahrnehmen, herausarbeiten, verdeutlichen und spiegeln als alle system-integrierten Personen. Dadurch kann der strukturell-organisationale Rahmen organisierten Lernens in den Weiterbildungseinrichtungen möglicherweise leichter aufgebrochen und sinnhaft durch Intervention oder Initiierung von Reflexionsprozessen selbst organisiertes Lernen stimuliert werden.

## **4 Teilprojekt Schulzentrum/ Akademie Silberburg**

### **Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbst organisiertes und kooperatives Lernen**

*Heinz Hinz, Olaf-Axel Burow*

#### **4.1 Ausgangssituation und Projektauftrag**

Die Ausbildungseinrichtungen (Schulzentrum Silberburg) des Schwäbischen Frauenvereins existieren seit 1873. In den letzten fünf Jahren wurden der hauswirtschaftliche und Altenpflegerische Ausbildungsbereich geschlossen und dafür vor ca. sechs Jahren die Fachschule für Führung und Organisation eröffnet. Seit September 2000 wurde im Weiterbildungsbereich begonnen eine Akademie zu implementieren, mit den Schwerpunkten Führungspädagogik, pädagogisch-psychologische Themenstellungen (derzeit eine 2-jährige Mediationsausbildung) für Bildungseinrichtungen und für kleine und mittlere Unternehmungen. Daneben haben wir ein Kunst-Forum bzw. eine Kunstplattform – Fröbel-Art – (März 2001) eröffnet.

Das Schulzentrum und die Akademie Silberburg decken derzeit folgende berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge ab:

- Fachschule für Sozialpädagogik (Voll- und Teilzeitform)
- Fachschule für Organisation und Führung (2-jährig berufsbegleitend)
- Berufsfachschule für Kinderpflege
- sowie eine angegliederte Akademie für berufliche Weiterbildung in den Bereichen "Führungspädagogik, pädagogisch-psychologische Themenstellungen und Fröbel-Art (Kunstpädagogik)" .

Das Schulzentrum inkl. der Akademie Silberburg beschäftigt derzeit

- eine Geschäftsführerin (für alle Einrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins),
- einen Pädagogischen Leiter (Fachschule für Sozialpädagogik, Fachschule für Organisation und Führung und Akademie Silberburg),
- 22 fest angestellte Lehrkräfte inkl. einer Leiterin für die Ausbildung der Kinderpfleger,

- zwölf Honorarkräfte,
- drei Verwaltungskräfte und
- drei hauswirtschaftliche Kräfte.

Dass das Schulzentrum Silberburg von einem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel betroffen ist, verdeutlichen die Bewerberzahlen der letzten Jahre für die Fachschule für Sozialpädagogik: Wurden für das Schuljahr 1995/96 noch ca. 800 Bewerber gezählt und davon nur 60 Auszubildende für 2 Klassen aufgenommen, so waren es 2002/03 nur noch 250 Bewerber, von denen 104 Auszubildende in 4 Klassen aufgenommen wurden. Dieser drastische Rückgang der Bewerberzahlen betrifft derzeit alle Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg und bedeutet für die nächsten Jahre, dass die Fachschule für Sozialpädagogik sich ein deutliches Profil erarbeiten muss, will sie weiterhin als Privatschule im bisherigen Umfang auf dem Markt bestehen.

Auch für die berufsbegleitende Qualifizierung der Fachschule für Organisation und Führung sind die Bewerberzahlen stark rückläufig. Daraus folgte, dass die Gebühren für die Teilnehmer deutlich erhöht werden mussten. Während es 1995/96 nur wenige Fachschulen für Organisation und Führung gab, so ist ihre Zahl inzwischen stark angestiegen und die Konkurrenz zwischen den privaten Fachschulen und auch zwischen den privaten und den öffentlichen Fachschulen wird immer deutlicher.

### ***Das Schulzentrum/Akademie Silberburg im Jahre 2000***

Die meisten pädagogischen Konzeptionen in den sozialpädagogischen Einrichtungen (Kindergärten, Kinderhort, Kindertagesstätten usw.), in denen sich die ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher nach ihrer Ausbildung wiederfinden, sind u. a. von folgenden pädagogischen Aspekten geprägt:

- In "offenen Lerngruppen" gibt es keine altershomogenen Gruppen mehr und die Kinder unterschiedlichen Alters sind sich gegenseitige Lernpartner.
- In den meisten sozialpädagogischen Einrichtungen (z. B. Kindertagesstätten, Kindergärten, Heim- und Jugendeinrichtungen) wird nach pädagogischen Ansätzen (z. B. situationsorientierter Ansatz, bildungsorientierter Ansatz, Montessoripädagogik, Reggio-Pädagogik, reformpädagogisch orientierte Ansätze) gearbeitet, die im Kern selbst organisiert und selbst gesteuertes Lernen beinhalten. Die Erzieher werden im Rahmen dieser pädagogischen Konzeptionen als Lernbegleiter und

- berater betrachtet, die u. a. im Kern ihrer Tätigkeit eine vorbereitete und gestaltete Lernumgebung arrangieren. Hier finden dann für die Kinder und Jugendlichen in hohem Maße Formen und Ansätze selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens statt, d. h. die Erzieherinnen und Erzieher müssen auch auf unterschiedliche, der kindlichen Neugierde und den kindlichen Forscherdrang entsprechende Anforderungen reagieren. Sie müssen oft "unerwartete" Alltagssituationen erfassen und diese mit den Kindern zusammen in Formen lebendigen Lernens umwandeln. Die meisten pädagogischen Einrichtungen sind geprägt durch projektorientiertes Arbeiten.
- Auf Grund einer sich rasch verändernden Umwelt bzw. Arbeitswelt und die damit häufig verbundene flexiblere Arbeitszeiten für die Eltern, müssen sich auch die meisten Einrichtungen auf diese Herausforderungen (z. B. Bring-, Aufenthalts- und Abholzeiten) einstellen.

Somit widersprechen die verschulten Lern- und Organisationsformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung den sich anschließenden Arbeitsbedingungen und den damit verbundenen pädagogischen Konzeptionen drastisch.

Die Kritik, dass der Wissenserwerb z. B. im Bereich Sozialpädagogik und auch in den anderen beruflichen Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen zu "verschult" sei, ist nicht neu, wobei es im Schulzentrum Silberburg auch einige projektorientierte und fächerübergreifende Ansätze gab. Auch der Ansatz, eher "handlungs- und projektorientiert" als "lehrerzentriert" zu arbeiten, fand langsam Einzug in die Unterrichtsarrangements. Dennoch: Als Außenstehendem bzw. neu Eintretendem in das System "Schulzentrum Silberburg" wurde dem neuen Pädagogischen Leiter im Jahre 2000 schnell klar, dass die Ausbildung auch hier sehr "verschult" organisiert war. Dies zeigt sich u. a. im detaillierten Fächerkanon der Erzieherausbildung. Die damalige Lernkultur war stark geprägt vom isolierten "Fächerdenken", wie Deutsch, Kinder- und Jugendliteratur, Spiel, Didaktik und Methodik der Sozialarbeit, Pädagogik, Psychologie, Bildende Kunst, rhythmisch musikalische Erziehung usw. und u. a. in der hohen Anzahl der vorgeschriebenen Klausuren.

Aus dieser Situation heraus ergaben sich für den neuen Pädagogischen Leiter schwerpunktmäßig folgende Fragen:

- Wie sollen traditionell ausgebildete Erzieher in ihrem zukünftigen Berufsalltag auf einmal situationsorientiert und als Lernberater bzw. als

- Lernbegleiter agieren, wenn sie selbst in ihrer Lernbiographie nur "verschulte Lern- und Organisationsformen" erlebt haben?
- Wie sollen sie Entwicklungsbeobachtungen in offenen Situationen leisten, wenn sie sich selbst nicht in Projekten, offenen Lernsituationen und lernvorbereitenden Situationen (Lernen durch Lehren) erfahren?
  - Wie sollen sie sich auf flexibles "Organisationshandeln" einstellen, wenn sie nur "starre Unterrichtszeiten" erlebt haben?

Mit dem Projekt "Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen" bekam die Entwicklung am Schulzentrum Silberburg einen "attraktiven" und innovativen Impuls. Außerdem konnte der Pädagogische Leiter dadurch ein Aktionsforschungsprojekt im Bereich der Personalentwicklung starten, in dem er unterschiedliche Rollen wie

- Schulleiter/Pädagogischer Leiter,
- Projektleiter,
- Lehrer,
- Fortbildungsteilnehmer,
- aktiv teilnehmender Beobachter

einnehmen konnte, was ihm wiederum zentrale Perspektiven für eine teilnehmende und forschende Beobachtung ermöglichte.

Die zentralen Ausgangspunkte für das Forschungsprojekt sahen im Wesentlichen wie folgt aus:

- neuer Pädagogischer Leiter/Schulleiter in einer Einrichtung, die bisher nur Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem eigenen Kollegium ernannten,
- der Wechsel des Pädagogischen Leiters in ein Berufsfeld (Berufliche Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erzieher), das zuvor nur marginale Bedeutung in seinem beruflichen Handlungsfeld hatte,
- ein Forschungsprojekt, das auf ein zentrales Problem fast aller (beruflicher) Schulen verweist: Wandel der Lernkultur.

***Exkurs: Das Führungsverständnis des Pädagogischen Leiters und die damit verbundene Form der Zusammenarbeit aller Beteiligten im Schulzentrum Silberburg.***

*Ich verstehe mich als Organisationsgestalter in einer heterarchischen Organisationsform. Mir ist zwar bewusst, dass ich in einer hierarchischen*

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

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

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

*Zweite Grundannahme: Da ist ein gewachsenes Kollegium mit einer entsprechenden Führungskultur und natürlich auch ein Kollegium mit einer entwickelten Gruppenmentalität (Bion 2001). Dieses Kollegium mit den bisherigen Schulleiterinnen und Schulleitern, trifft nun auf eine neue Führungsperson, die ebenfalls geprägt ist von Vorstellungen und Bildern über das Führen und Leiten einer Organisation und den dazugehörigen Formen der Zusammenarbeit. Diese neue Situation verursacht in der Regel für alle Beteiligte ein hohes Maß an Ungewissheit, welche gewöhnlich zu einer neuen und hohen Dynamik im Kollegium führt. Das mangelnde Einschätzungsvermögen der neuen Situation und das neue sich persönliche Einschätzen innerhalb des Kollegiums hinsichtlich seiner Stellung zur neuen Führungsperson rufen in der Regel sehr große Unsicherheiten hervor.*

*Als Grundlage für die zukünftige Zusammenarbeit habe ich daher im ersten Konvent "Handlungsleitende Orientierungen" für das Gelingen einer gemeinsamen Zusammenarbeit präsentiert, an Beispielen erläutert und*

zum gemeinsamen Austausch eingeladen. Die "Handlungsleitenden Orientierungen" für eine gelingende Zusammenarbeit (siehe Abschnitt 4.2.3), stellen aus meiner Perspektive einen Rahmen dar, der es allen Beteiligten (Geschäftsführerin, Kolleginnen und Kollegen, Auszubildenden und natürlich auch meiner Person) erleichtern soll, trotz vorhandener Ungewissheit und der damit verbundenen Dynamik im Kollegium, zu einer konstruktiven Arbeitskultur zu gelangen.

### **Ziele des Projektes**

Folgende Zielstellungen waren Ausgangspunkt für das Gestaltungsprojekt:

- Die Auszubildenden sollen angeleitet werden, wie sie sowohl in der Aus- und Weiterbildungsstätte als auch an ihrem späteren Arbeitsplatz alleine und in Teams kompetent lernen können. Sie werden zu Experten ihres eigenen Lernens. Dies hat zur Folge, dass die Lernprozesse selbst zum Gegenstand der Ausbildung werden müssen.
- Das "Konzept der Behaltungsschulung" soll durch eine Förderung der Entwicklung von "Methoden- und Sozialkompetenzen" (u. a. selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen) ersetzt werden.
- An Stelle abrufbaren Behaltens von Lernstoff für Klausuren, muss eine nachhaltige Kompetenzentwicklung treten.
- Neue Lernfelder sollen vor dem Hintergrund eines bestehenden Curriculums und einer damit verbundenen neuen Lernkultur erarbeitet werden: weg von einem traditionellen Fächerkanon hin zu einer neuen Lernkultur, die weitgehend der späteren realen Arbeitsplatzsituation (authentische Arbeitsaufgaben!), sprich den damit verbundenen pädagogischen Anforderungen von selbst gesteuertem und selbst organisiertem Lernprozessen entspricht.

Ziele in der Organisationsentwicklung: "Die Betroffenen zu Beteiligten zu machen"

- In einer ersten Phase sollten geeignete Formen selbst organisierten Lernens in authentischen Arbeitssituationen gesucht und von den Mitarbeitern selbst erlebt und ausgewertet sowie eine gemeinsame Vision für den geplanten Veränderungsprozess entwickelt werden.
- In einem weiteren Zielabschnitt sollen die Dozenten und Weiterbildner erste Umsetzungen mit erwachsenen Lernern planen, umsetzen und auswerten. Die Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen sollte in Ko-

- operation mit der Universität Gesamthochschule Kassel evaluiert werden.
- Nach diesem Zielabschnitt sollte noch einmal die Vorgehensweise der neuen selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernformen und ihre Anwendung mit erwachsenen Lernern evaluiert werden, um anschließend ein eigenes Fortbildungsprogramm (selbst organisierte Lernformen) für Dozenten und Weiterbildnern in unserer Akademie anzubieten.
  - Abschließendes Ziel: Der überwiegende Teil des Unterrichts an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Akademie soll über ein Schuljahr hindurch in entsprechenden Lernfeldern durch selbst gesteuertes Lernen praktiziert werden

### ***Theoretischer Hintergrund***

Als Kooperationspartner für das Projekt konnten wir Professor Burow (Universität Kassel – Fachbereich Erziehungswissenschaft) und seine Forschungsgruppe gewinnen, der sich seit längerer Zeit mit Fragestellungen selbst organisierten Lehrens und Lernens beschäftigt hatte.

Den theoretischen Hintergrund für unsere Arbeitsweise lieferten uns evolutionäre Managementkonzepte und deren Strategien für die Personal- und Organisationsentwicklung (Malik/Probst 1981; Kieser 1999). Weiterhin orientierten wir uns an der Theorie Kreativer Felder (Burow 1999, 2000) und setzten Methoden der prozessorientierten Zukunftsmoderation ein (Holeman/Devane 2002). Im Rahmen dieses Beitrages verweisen wir lediglich auf die Literatur zu den komplexen Hintergründen, da wir hier auf die praxisnahe Darstellung einiger Bausteine der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (Burow/Hinz 2003) fokussieren wollen. Diese haben sich als besonders fruchtbar erwiesen für die Einleitung und Unterstützung eines Lernkulturwandels – weg von einem Übermaß instruktionsorientierten Unterrichts hin zu Formen selbst gesteuerten, stärker selbstbestimmten und teilweise auch selbst organisierten Lernens.

Unser Ziel war es, tradierte und obsoletere Formen von Schule und Lernen im Rahmen der Erzieherausbildung (“verschulte Ausbildung”) aufzubrechen und die Bildung Kreativer Felder anzuregen, um somit eine zieloffene und reflexive Entwicklung einer neuen Lernkultur “selbst organisiertes Lernen” zu ermöglichen.

Folgende Schlüsselkonzepte (Burow 1999) sind Voraussetzung für die Schaffung eines Kreativen Feldes, das gleichzeitig als "Wandelarena" dient:

- Dialog,
- Vision und Produktorientierung,
- Vielfalt,
- Personenzentrierung,
- Synergieprozess,
- Partizipation,
- Nachhaltigkeit.

Im Rahmen unserer Veränderungsprozesse, wurde uns insbesondere die zentrale Bedeutung unterschiedlicher Promotoren deutlich (Höhn 1998). So bedarf es für die Initiierung des Wandels engagierter und kompetenter *Promotoren für das objektspezifische Fachwissen* (Herold/Landherr 2001), also Personen, die nicht nur in der Lage sind, gemeinsam mit den Kollegen die Inhalte des Wandels zu definieren, sondern die auch über das notwendige methodische Know-how verfügen. In unserem Projekt hatten wir mit dem Team Herold/Landherr (2001) zwei Fachleute für SOL-Lehr- und Lernmethoden und ergänzten sie durch die Einladung kompetenter Experten aus unterschiedlichsten Fachrichtungen. Auch wenn man nicht – wie wir in diesem Modellprojekt – über die komfortable Möglichkeit verfügt, Experten hinzuziehen, so kann man doch Vereinbarungen zur Qualifizierung von Kolleginnen und Kollegen treffen, die sich aufgrund der Literatur, aber auch in speziellen Fortbildungskursen mit Methoden, Verfahren und neuesten Erkenntnissen zum selbst organisierten Lernen bzw. neueren Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten auseinander setzen und innerhalb des Kollegiums zu Multiplikatoren werden.

Von zentraler Bedeutung sind die "*Machtpromotoren*" (hier: Geschäftsführerin und Schulleitung), die über die Ressourcen verfügen und das Entscheidungs- und Durchsetzungspotenzial für Veränderungsprozesse besitzen. Im Rahmen unserer evolutionären Konzeption sehen wir Geschäftsleitung und pädagogische Leitung als "Kristallisationskerne im Feld", um die herum sich die Personen scharen, die den Wandel vorantreiben möchten. Ohne eine klare und engagierte Führung, die den gewünschten Wandel in ihrer Person und ihrem Verhalten lebt, sind Veränderungsprojekte zum Scheitern verurteilt. Von daher besteht auch eine zentrale Einsicht unseres Forschungsprojektes darin, dass ein nachhaltig

wirksamer Ansatz bei der Initiierung von Veränderungsprozessen in der intensiven Qualifizierung des Führungspersonals besteht. Dieser Gesichtspunkt ist unseres Erachtens bislang in Bildungsinstitutionen zu wenig berücksichtigt worden. Ohne dass wir dies hier im Detail ausführen können, sei nur soviel gesagt: Wir benötigen völlig neue Auswahl- und Qualifizierungsverfahren für Leitungsfunktionen in Bildungsinstitutionen.

Der dritte wichtige Faktor sind *Prozesspromotoren* (hier: Prof. Burow), also externe Personen, die über besondere Qualifikationen verfügen, um im Austausch mit den Beteiligten ein Change-Design prozessorientiert zu erarbeiten und zu begleiten. Diese Rolle übernahm die Projektgruppe Zukunftsmoderation an der Universität Kassel, die den Verlauf auch evaluierte und ein kontinuierliches Datenfeedback gab.

## **4.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt**

### **4.2.1 Grundlegende Annahmen für das Initiieren und Gelingen von Entwicklungsprozesse im Rahmen unseres Gestaltungsprojektes**

Entwicklungsprozesse werden durch das gemeinsame Denken und Handeln von Menschen inner- und außerhalb der Organisation initiiert. Ziel ist es, die unterschiedlichen Wertvorstellungen, mentalen Modelle und Fähigkeiten so transparent zu machen, dass alle Beteiligten in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen kreativ und lösungsorientiert zu stellen. Solche beteiligungsorientierten Entwicklungsprozesse bewirken eine Erhöhung des Problempotenzials und erweitern die Handlungsmöglichkeiten einer Organisation. Ein Mehr an Selbstreflexion und rationalen Begründungen kennzeichnet die Qualität des Entwicklungsfortschritts. Die dazugehörigen Aktionen werden als proaktive Handlungen definiert, die – ausgelöst durch entsprechende Impulse – weitgehend selbstbestimmt und selbstorganisiert aus der inneren Dynamik des jeweiligen Systems entstehen. Die sich aus den unterschiedlichen Standpunkten ergebenden Konflikte und Widersprüche werden als Chancen für Wachstum und Entwicklung aufgefasst.

Zur Umsetzung dieses Anspruches ergibt sich ein Bündel von Wirkfaktoren, die für die Initiierung und Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Zum einen betreffen diese Faktoren

- die Leitung einer Organisation (Transformational Leadership: Fischer/Schratz 1999; Substitiäre Führung: Arnold 2000),
- die Art und Weise der Zusammenarbeit inner- und außerhalb der Organisation (z. B. Teamarbeit und Teamstrukturen, Community Building, gemeindenaher Organisation),
- das Verständnis von Entwicklungsprozessen, das die einzelnen Personen und Personengruppen (mentale Modelle bzw. Deutungsmuster) innerhalb einer Organisation mitbringen und
- die Vorstellung der eigenen Qualifizierung (“personal mastery”) sowie die damit verbundene Kompetenzentwicklung des gesamten Kollegiums (“Lernende Organisation”).

Wesentlicher Wirkfaktor für die erfolgreiche Initiierung und die Sicherung einer länger anhaltenden Entwicklung ist das Verständnis, das die an Entwicklungsprozessen beteiligten Personen selbst mitbringen (Deutungsmuster bzw. mentale Modelle). Als eine hilfreiche und auch für die beteiligten Personen gewinnbringende Sichtweise hat sich vor allem die Arbeit an Deutungsmustern und mentalen Modellen über Entwicklungsprozesse erwiesen, die sich von Erkenntnissen der konstruktivistischen und systemtheoretischen Diskussion leiten lassen.

Diese Denkmodelle spitzen wir auf folgende drei Thesen zu, die unsere Essentials auf dem Weg zu einem neuen Führungsverständnis bei der Initiierung von Veränderungsprozessen in Organisationen darstellen:

- Komplexe Systeme wie soziale Organisationen sind nicht von außen steuerbar und lenkbar, wie es traditionelle Sichtweise von Führen und Managen noch häufig suggerieren.
- Komplexe Systeme kommen nur dann in einen Modus des Lernens bzw. der Weiterentwicklung, wenn es gelingt, dass das System über sich selbst reflektiert und sich damit in einen Lernmodus begibt.
- Das Führungsverhalten wird daher als eine substitiäre Führung formuliert (Arnold 2000, S. 19; Fischer/Schratz 1999, S. 170 ff.). *Es geht nicht darum Veränderung zu erzeugen, sondern Veränderungsprozesse zu ermöglichen.* Dahinter steht die Aufgabe der Illusion einer weitgehenden Plan- und Steuerbarkeit von Veränderungsprozessen, die letztlich dem Irrtum einer mechanistisch determinierten Vorgehensweise nach der Funktionsweise trivialer Maschinen unterliegt. Da Menschen und Organisationen aber keine trivialen Maschinen nach dem In-/Output-

modell sind, ist hier Verhalten nur begrenzt beeinflussbar und vorher-sagbar. Es geht also um die Schaffung von Möglichkeitsräumen, die wir Kreative Felder nennen.

Für die Initiierung von wirksamen Veränderungsprozessen in Organisationsen erfordert dies ein verändertes Führungsverständnis:

- Führung wird als eine wirksame Beziehung zwischen Führern und Geführten verstanden.
- Reale Veränderungen werden beabsichtigt.
- Die gegenseitigen Absichten werden permanent reflektiert (Fischer/Schratz 1999, S. 182 ff.).

Führung als wirksame Beziehung, die Einfluss ausüben und überzeugen will, braucht mehr als rationale Argumente und Begründungen. Ohne besondere Führungseigenschaften wie Charisma, Gruppenfähigkeit, kommunikatives Know-how, Persönlichkeit und soziale Sensibilität kann keine wirksame Beziehung entstehen. Freiheit und Autonomie sind Nährböden für wirksame Beziehungen, wobei beides ständig neu ausgehandelt wird und durch eine Balance im sozio-dynamischen Gleichgewicht neu gefunden werden muss (Fischer/Schratz 1999, S. 182 ff.).

Die hohe Bedeutsamkeit einer Balance im sozio-dynamischen Gleichgewicht einer Gruppe (eines Teams) wird für die Entwicklungs- und Arbeitsfähigkeit einer "Organisation" nachvollziehbar, wenn man das von Bion vorgelegte psychodynamische Gruppenmodell zu Grunde legt (Bion 2001). Danach bewegt sich eine Gruppe innerhalb einer dynamischen Dreiheit zwischen den sich widerstrebenden Faktoren (1) Individuelle Bedürfnisse einzelner Gruppenmitglieder (hier: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), (2) Gruppenkultur (Arbeitsfähigkeit der Gruppe) (3) Gruppenmentalität. Unter Gruppenmentalität versteht Bion ein Sammelbecken aller unausgesprochenen Annahmen in der Gruppe und Beiträge, die anonym beigesteuert werden (Bion 2001, S. 36 ff.).

In aller Kürze sind wenigstens zwei Dinge für unsere Überlegungen von Interesse. Einmal die Tatsache, dass die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe und Gruppenkultur nicht vorausgesetzt werden kann, sie ist stets bedroht vom "Überschwappen" der Gruppenmentalität (zu erkennen an verbalen Markern, die in der OE-Literatur als "Killerphrasen" bekannt geworden sind) und der Dominanz individueller Bedürfnisse. Zweitens können neue Entwicklungen und Arbeitsfähigkeit nur initiiert werden, wenn

es gelingt, einerseits individuelle Bedürfnisse zu stärken (Bedürfnisse und Interessen Einzelner wahrnehmen und ihnen Raum geben, Akzeptanz, Wertschätzung, verlässliche Strukturen für Einzelne schaffen), andererseits über ein hohes Maß an Transparenz, Partizipationsmöglichkeiten und wirksamer Kommunikation (Garz 2000) Strukturen aufzubauen, die verhindern, dass die Gruppenmentalität zum dominanten Merkmal der Selbstorganisation des Kollegiums wird.

### ***Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung***

Als erkenntnistheoretische Grundlage unseres Ansatzes der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS) wählen wir Konzepte der Evolutionstheorie.

Personalentwicklung kann demnach dann als ein Evolutionsprozess modelliert werden, wenn er dadurch gekennzeichnet ist, dass ständig Varietäten (Möglichkeitsräume, Aufbrechen von Routinen, alternative Methoden und Konzepte etc.) erzeugt werden. Die Mutationen, die dem Selektionsdruck standhalten, werden gespeichert und wieder angewandt. Das heißt, es setzen sich nur diejenigen Neuerungen durch, die sich im Alltag der Institution bewähren, die also z. B. die Effizienz verbessern, Arbeits erleichterung bringen und die Arbeitszufriedenheit steigern, das Klima verbessern, Sinn machen etc.

PE-Prozesse können nun daraufhin analysiert werden, auf welche Weise Mutationen des Bestehenden zustande kommen, welchem Bewährungsdruck sie ausgesetzt werden und wie sie wo unter welchen förderlichen Bedingungen gespeichert werden. Diesem Prinzip folgend, sind zunächst alle erdenklichen Maßnahmen (= Varietäten) möglich. Diese anfängliche Offenheit, die an Willkürlichkeit denken lässt, wird im nächsten Schritt bereits eingeschränkt: „Nur das hat Bestand (wird bewahrt und angewandt), was Interessen bedient und dem Selektionsdruck standhält.“ (Neuberger 1991, S. 65)

Durch die komplexe, dynamische Struktur einer Organisation ist es nicht vorhersehbar, welche Faktoren sich an welcher Stelle äußern und die PE-Arbeit vielleicht behindern könnten; langfristige Planungen sind unmöglich. Deshalb fordert der evolutionäre Ansatz eine Abkehr von „einer langfristig konzipierten, zentralistisch gesteuerten und im einzelnen beherrschten PE“ (Neuberger 1991, S. 66); statt auf einen „Meisterplan“ zu setzen, muss PE elastisch und flexibel genug bleiben, um auf unvorhergesehene Konstellationen schnell reagieren zu können

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Ansatzes haben wir uns entschieden, die Personalentwicklung, im Sinne einer personalen Selbstentwicklung, und die damit verbundenen Veränderungsprozesse durch folgende Moderations- und Kooperationsmodelle zu begleiten:

Bezugnehmend auf bekannte Konzepte der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, Appreciative Inquiry) wollten wir einen partizipativen Prozess gemeinsamer Zukunftsgestaltung zusammen mit den Schlüsselpersonen des Systems initiieren. Hintergrund waren die Theorie des Kreativen Feldes und das Jazzband-Modell der Führung (Burow 1999, 2000). Demnach betrachteten wir Lehrer, Schüler sowie sonstiges Personal als Experten für den Wandel. Wie Mitglieder einer Jazzband besitzt jede dieser Personen besondere Kompetenzen, die in den gemeinsamen Improvisationsprozess über das Thema Lernkulturwandel eingebracht werden können. Hier ging es also zunächst darum, die traditionellen Partituren schulischen Lehrens und Lernens zur Seite zu legen, um in einem offenen Improvisationsraum gemeinsam neue Melodien zu entwickeln. Unsere Schlüsselfrage war: Wir können wir das ungenutzte Wissen und die ungenutzten Potentiale des Systems so freisetzen und vernetzen, dass ein sich selbst stabilisierender Prozess evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung entsteht? Wie können wir die Bildung jammernder Bands (Burow 2002) anregen und den schulischen Raum in ein Kreatives Feld verwandeln?

Da der Schulentwicklungsprozess evolutionär erfolgen sollte, konnte die Lernbegleitung zunächst nur die Startveranstaltung in Form "Wertschätzender Organisationsentwicklung" (Appreciative Inquiry) sowie einer anschließenden Zukunftskonferenz planen, da der weitere Verlauf im Dialog mit den Trägern des Prozesses gemeinsam entwickelt werden sollte. Die nachfolgend exemplarisch skizzierten Bausteine von EPOS sind also als offenes System zu verstehen, das aus dem aktuellen Prozess heraus immer wieder neu konfiguriert werden muss.

### ***Handlungsleitende Orientierungen für die gelingende Zusammenarbeit im Kontext von Veränderungsprozessen***

In Anlehnung an die von Burow (2000) beschriebenen "Handlungsleitenden Prinzipien", die von Gruppen und Organisationen zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen beachten werden sollten, werden diese in modifizierter Form im Organisationsentwicklungsprozess der Silberburg

berücksichtigt. Im Folgenden werden diese Prinzipien genauer beschrieben.

*Prinzip des Selbstmanagements:* Da es im Hinblick auf den Organisationsentwicklungsprozess vorrangig um die Freisetzung von kreativen und innovativen Potentialen eines jeden Teilnehmers geht, ist das Prinzip des Selbstmanagements eines der wichtigsten. Nur mit proaktivem Verhalten und einer konstruktiven Einstellung zum Veränderungsprozess ist es überhaupt möglich, neue Wege bezüglich der Lehr- und Lernsituation an der Silberburg zu bestreiten.

*Prinzip der Verantwortlichkeit:* Alle Teilnehmer sind für den Erfolg des Projektes mitverantwortlich. Verantwortung bedeutet aber auch, speziell im Hinblick auf das erste Prinzip, dass jeder Störungen, Wünsche oder Kritik rechtzeitig äußert.

*Prinzip des Lernens durch Erfahrung:* Dieses Prinzip geht davon aus, dass es nicht nötig ist, externe Experten zur Problemlösung zu Rate zu ziehen, sondern dass die Schlüsselpersonen in Institutionen und Organisationen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung um die Defizite und Stärken in der Einrichtung wissen. Durch die Workshops wird ein Rahmen geschaffen, der die Teilnehmer dazu befähigt, aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen an und mit der Silberburg Veränderungen einzuleiten, die aus ihrem kreativen Potential entstanden sind, und so selbstorganisiert neue Lösungsmöglichkeiten für definierte Probleme zu finden.

*Prinzip des Self-Supports:* Das zuvor genannte Prinzip wird durch das Prinzip des Self-Supports ergänzt. In einem offenen Rahmen selbstorganisiert Problemlösestrategien zu entwickeln oder auch allgemein verschiedenste Innovationen eigenverantwortlich umzusetzen, bedeutet häufig für die Teilnehmer zunächst Orientierungs- und Hilflosigkeit. Die Strategie der Moderation in den Workshops ist allerdings darauf ausgerichtet, nichts für die Teilnehmer zu tun, was sie nicht auch selbst tun könnten. Es werden lediglich Hilfestellungen gegeben, die Selbstunterstützung und Selbstorganisation eines jeden Einzelnen zu fördern.

*Prinzip der Förderung von Bewusstheit:* Auch das Prinzip der Förderung der Bewusstheit ("awareness") baut auf die bereits genannten Prinzipien auf. Alle angewandten Verfahren zielen darauf ab, ein höheres Maß an Bewusstheit für die eigenen, z. T. bislang ungenutzten kreativen und innovativen Potentiale zu entfalten. Dies kann in der Regel dadurch erreicht

werden, indem das Augenmerk auf bestimmte kreative und originelle Ideen gerichtet wird oder indem interessante Aspekte, die von den Teilnehmern vorgetragen werden, intensiver diskutiert werden.

*Prinzip der Synergie:* Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen ist die Suche nach geeigneten Synergiepartnern. In den Workshops finden intensive persönliche Begegnungen statt, die deutlich machen, dass die unterschiedlichsten Teilnehmer mit ihren persönlichen Defiziten und Stärken gemeinsame Visionen für eine veränderte Lehr- und Lernkultur entwickeln können. Hierbei spielen gerade die Unterschiede eine wichtige Rolle, da diese Anknüpfungspunkte sind, um Kreative Felder zu initiieren und neue Kooperationen einzugehen. Als gemeinsames Ziel gilt dabei die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Ideen.

*Prinzip der Prozessorientierung:* Selbst organisiertes Arbeiten und die Entwicklung von neuen Lehr- und Lernwegen ist nur dann möglich, wenn die Inhalte und Themengebiete der Workshops zum einen persönlich bedeutsam für Schüler wie Lehrer der Silberburg sind. Zum anderen müssen Programmelemente oder Ablaufstrukturen jederzeit an die Bedürfnisse der Gruppe modifiziert und angepasst werden können.

*Prinzip der Transparenz:* Dieses Prinzip geht einher mit dem Prinzip der Prozessorientierung. Um eine vertrauenswürdige und synergiegeladene Atmosphäre zu schaffen ist es unabdingbar, das Vorgehen in den Workshops für die Teilnehmer so transparent wie möglich zu machen. Sie sollen sich nicht durch die angewandten Methoden manipuliert fühlen, sondern eher angeregt, ihre kreativen Ressourcen zu entfalten.

#### **4.2.2 Der Prozessverlauf**

Die Beschreibung des Prozessverlaufes soll sich im Folgenden auf die Kommunikationsstrukturen und -prozesse aus der Perspektive der Führungskraft und des Projektleiters beschränken.

In einem offenen schriftlichen Feedback wurden von allen Beteiligten folgende Aspekte besonders hervorgehoben:

- Programmentwicklung (selbst organisiertes Lernen) in der Institution,
- Organisationsstruktur und Prozessabläufe,
- Führungsstil und Führungshandeln,

- Deutungsmuster und Hypothesen einzelner Personen,
- personale Merkmale, Beziehungen und Entwicklungen,
- Kommunikationsstruktur und Kommunikationsstil.

Im Laufe des Gestaltungsprojektes wurde bestätigt, dass über die Kommunikationsstrukturen und die Kommunikationsprozesse die zentralen Veränderungsprozesse initiiert wurden.

Da das Gestaltungsprojekt ein von der Geschäfts- und Schulleitung initiiertes Top-down-Projekt war und weil der Pädagogische Leiter gerade erst in der Organisation begonnen hatte, war die Reaktion des Kollegiums insgesamt sehr verhalten. Das Engagement, sich auf das Projekt einzulassen, war zu Beginn nicht sehr ausgeprägt. Von der Geschäftsleitung und dem neuen Pädagogischen Leiter wurde zu Beginn immer wieder auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hinsichtlich des Projektes verwiesen. Allerdings – und dies wurde ebenfalls sehr klar kommuniziert – hatten die Lehrkräfte, die Interesse bekundeten, im Rahmen dieses Gestaltungsprojektes etwas auszuprobieren, ebenso einen klaren Rückhalt. Es gab eine interne Regel, die lautete: "Verändern geht vor bewahren." Wenn also jemand etwas Neues ausprobieren wollte, so hatte er die Gewissheit, dass er nicht durch "Bewahrer" in seinem proaktivem Verhalten behindert würde. Dies war für viele Lehrkräfte das Signal, wirklich Neues auszuprobieren. Sie hatten die Sicherheit, wenn sie sich engagierten, dass sie eine sehr hohe Selbstwirksamkeit entfalten konnten. Dies führte dazu, dass sich über die Hälfte des Kollegiums nach nur kurzer Zeit hoch engagiert in das Projekt einbrachte.

Des Weiteren zeigte sich vor allem in Phasen der Irritationen und aufkommenden Konflikte, dass das Prinzip der Handlungsleitenden Orientierungen zum Tragen kam. Dadurch veränderte sich die Kommunikationsstruktur dahingehend, dass im Konfliktfalle die Sachlage nicht personifiziert wurde und die Suche nach dem "Schuldigen" losging, sondern ständig konstruktive und lösungsorientierte Aspekte in den Vordergrund rückten.

Entscheidend wurde der Prozessverlauf durch die Kommunikationsstrukturen geprägt. So wurde vom Pädagogischen Leiter in hohem Maße das informelle Gespräch gesucht und immer wieder nach dem persönlichen Stand und dem persönlichem Erleben gefragt. Wichtig hierbei: Es wurde nicht auf der Ebene von Ist-Soll-Diskrepanzen kommuniziert – da dies bei den betroffenen Personen sehr häufig Defizitgefühle verursacht, sie sich

eher zurückziehen und verhalten kommunizieren –, sondern vor dem Hintergrund dialogischer Prinzipien.

So wurde das Thema Lernkulturwandel sehr viel häufiger in informellen Gesprächen thematisiert als in formalen Sitzungen und Konferenzen. Bei allen Beteiligten wurde konstruktiv über das Thema Lernkulturwandel gesprochen. Die Kolleginnen und Kollegen verharrten nicht in einer Pro- und Kontra-Diskussion. Im Nachhinein war wohl diese Kommunikationsstruktur in hohem Maße mit dafür verantwortlich, dass dem Thema “Lernkulturwandel – Lehrer(innen) lernen selbst organisiertes Lernen” der Zugang in die Organisation ermöglicht wurde.

Diese positive Kommunikationsstruktur wurde dann zusätzlich durch die Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation weiterentwickelt. An diesen Verfahren beteiligten sich die Auszubildenden gemeinsam mit den Lehrkräften. Es entstand jedes Mal so etwas wie eine “Learning-Community”. Konkrete zentrale Projekte und Veränderungen wurden umgesetzt.

Im Laufe der Zeit zeigte es sich, dass das Thema “Selbst organisiertes Lernen” immer wieder in den alltäglichen Gesprächen auftauchte – und, was sehr wichtig war, es wurde von allen Beteiligten immer häufiger über die unterschiedlichen Lernerfahrungen gesprochen, sowohl im Rahmen der gemeinsamen Projektworkshops als auch über die daraus resultierenden Unterrichtserfahrungen.

Immer häufiger erkundigten sich Lehrkräfte, die nicht so aktiv am Veränderungsprozess teilnehmen wollten, über den Stand der inhaltlichen und konkreten Umsetzungen im Unterrichtsalltag. So kam es sowohl zu einer Veränderung des Zuhörens hinsichtlich der Thematik als auch zu einer Veränderung der Art und Weise, über das Thema zu sprechen. Dies war, wie es sich durch die Evaluation der Universität Kassel im Nachhinein herausstellte, ein zentraler Antrieb für den Veränderungsprozess. Es entstand eine Vertrauensbasis, ein konstruktiver Umgang mit dem Gestaltungsprojekt und der dazugehörigen Irritation auf organisatorischer und individueller Ebene.

Immer mehr brachten sich einzelne Kollegen und Auszubildende ein und setzten deutliche Akzente hinsichtlich einer weiterentwickelten Lernkultur, die vor allem den Fokus auf das selbstverantwortliche und selbst organisierte Lernen legte.

## 4.3 Methoden

### 4.3.1 Impulse und Konzepte für die Initiierung von evolutionären Personal- und Organisationsprozessen

Die übergreifende Zielrichtung unserer Impulse für die Einleitung eines evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungsprozesses lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Vertrauensebene fördern (Voraussetzung für die Initiierung von Veränderungsprozessen)
- Erzeugen durch Varietäten (ein größtmögliches Maß an kreativen Möglichkeiten erzeugen)
- Möglichkeiten der Selektion (Auswahl nach Interessen und emotionsgeladenen Inhalten)
- Umsetzung dessen, was das System als bedeutsam und wichtig bewertet. (Umsetzung von Aspekten, die den Teilnehmern wirklich wichtig sind – affektive Ladung)

Nachfolgend geben wir anhand der Lern- bzw. Entwicklungsdesigns Appreciative Inquiry, Zukunftskonferenz, Biographisches Lernen und Open Space einen exemplarischen Einblick in unser Vorgehen, der zugleich Anregungen für einen Transfer in andere Felder geben soll. Diese Methoden und entsprechenden Ergebnisse können ihre Wirkmächtigkeit nur dann entfalten, wenn die "Handlungsleitenden Orientierungen" (siehe Abschnitt 4.2.3) in der Organisation Berücksichtigung finden.

### 4.3.2 Baustein 1: Appreciative Inquiry (AI) – Wertschätzende Organisationsentwicklung

Der Entscheidung mit dem Konzept AI zu beginnen lag der Gedanke zugrunde, dass es günstig wäre, den Personal- und Organisationsentwicklungsprozess mit einer *Aufarbeitung der "Best Practices"* zu beginnen. Es handelt sich um eine riskante und überraschende Intervention, da es äußerst ungewöhnlich ist, den Entwicklungsprozess damit zu beginnen, dass sich die Teilnehmer gegenseitig loben und herausarbeiten, was ihre besten Erfahrungen und Leistungen am Arbeitsplatz sind.

Eher dürften sie erwartet haben, dass wir mit einer üblichen Stärken-Schwächen-Bilanz beginnen und eine Diagnose erarbeiten, die die meisten als unangenehm empfunden hätten und die häufig nur zum Auf-

bau von AbwehrROUTINEN führt, die den beabsichtigten Veränderungsprozess nachteilig beeinflussen.

Stattdessen erhielten die Teilnehmer die Gelegenheit, zwei Tage zu untersuchen, was an ihrer Schule und ihrer Zusammenarbeit ausgezeichnet läuft, auf welche individuellen Fähigkeiten und gemeinsamen Leistungen sie bauen können. Wir erhofften uns von diesem an den Stärken der Personen und der Organisation orientierten wertschätzenden Vorgehen die *Schaffung einer vertrauensvollen Basis, die Stärkung des Selbstvertrauens der Kollegen und die Förderung der Eigenkräfte des Systems*.

Wie Cummings/Oldham (1998), aber auch Gardner (1997) gezeigt haben, sind Anerkennung und Wertschätzung zentrale Faktoren für erfolgreiche Führung und die Freisetzung von Kreativität. Mit diesem an den Potentialen orientierten Vorgehen sollte zugleich unser Beratungsverständnis deutlich werden: Wir verstehen uns nicht als Inhaltsexperten, die den Kollegen und Schülern sagen, in welche Richtung sie zu gehen haben, sondern wir schaffen einen offenen Rahmen, in dem sie sich selbst erforschen und weitgehend eigenständig Problemlösungen erarbeiten können (Ziel: "owning the problem").

### **Phase 1: Discovery (Entdecken und Verstehen)**

- Die Zielsetzung deutlich machen: Wie kommen wir zu befriedigender Teamarbeit?
- wertschätzende Interviews
- Partnerfragebogen – Arbeitsauftrag
- Partner-Interviews durchführen
  - Legen Sie die Rollen "Interviewer/Protokollant" und "Befragte(r)" fest.
  - Der Interviewer stellt die in Abbildung 21 aufgeführten Fragen und protokolliert die Antworten.
  - Nach Beantwortung aller Fragen liest der Interviewer die Antworten vor und der/die Befragte hört aufmerksam zu.
  - Danach Rollentausch, zweites Partner-Interview.
- Vierergruppen bilden
  - Der Interviewer stellt den anderen Gruppenmitgliedern jeweils die von ihm interviewte Person vor.
  - Frage beantworten: Was sind die besten Erlebnisse bzw. "Best Practices" unserer Gruppe ?
  - Erarbeitung einer Präsentation für das Plenum

- Gruppen tauschen ihre besten Erlebnisse aus: Wie wir sind, wenn wir die Organisation als inspirierend erleben?
- Austausch über unsere "Best Practices" bezogen auf unser Thema Teamarbeit

### **Abbildung 21**

#### *Fragen – Beste Erfahrungen – "Best Practices"*

1. Erinnern Sie sich bitte an die Situation, als Sie sich für Ihren Beruf entschieden haben. Was war Ihr Motiv? Was war ihre Vision?
2. Was sehen Sie heute als das wichtigste persönliche Ziel Ihrer Tätigkeit?
3. Um zu beginnen, erzählen Sie mir bitte von Ihrer Anfangszeit im Silberburg-Schulzentrum. Wann kamen Sie zu uns? Was hat Sie zu uns hingezogen? Was waren Ihre ersten Eindrücke und was hat Ihnen am Anfang gefallen, als Sie zu uns kamen?
4. Bitte erinnern Sie sich an eine Zeit, die für Sie ein echtes Highlight war. Eine Zeit, in der Sie besonders begeistert waren, sich wohl und lebendig fühlten. Eine Zeit, in der Sie engagiert waren und einen wichtigen Beitrag für das Silberburg-Schulzentrum leisteten. Was ist da geschehen? Was machte es möglich?
5. Bitte beschreiben Sie eine Situation an der Silberburg, die Sie als Highlight erlebt haben. Was war das Besondere an dieser Situation?
6. Bitte beschreiben Sie Ihr schönstes Erlebnis mit einem Kollegen/einer Kollegin. Was zeichnete dieses Erlebnis aus?
7. Erzählen Sie mir ein Beispiel dafür, wie sich der Unterricht bzw. Ihre Unterrichtssituation einmal verbessert hat. Was waren die entscheidenden Faktoren für diese Verbesserung?
8. Was sind Ihrer Meinung nach die Schlüsselfaktoren, die zu einer guten Arbeits- und Unterrichtssituation am Silberburg-Schulzentrum beitragen?
9. Wenn Sie die Silberburg nach Ihren Wünschen verändern könnten, welche drei Dinge würden Sie tun, die ihre Arbeitssituation und das Betriebsklima verbessern, die Effizienz steigern und den Erfolg sichern?

### **Phase 2: Dream (Visionieren)**

- Austausch über die persönlichen Visionen in den Interviews
- Visionen lebendig machen: Gruppen entwerfen kreative Präsentationen ihrer Visionen
- Gruppenvisionen werden im Plenum vorgestellt

### ***Phase 3: Design (Gestalten)***

- Präzisierung des Entwurfs der künftigen Teamarbeit
- die Gemeinsamkeiten der Visionen werden in Worte gefasst
- Auswählen der wichtigsten Bausteine der künftigen Teamarbeit
- Erarbeiten von Zukunftsaussagen (possibility statements) für diese Aussagen

### ***Phase 4: Destiny (Umsetzen, Erneuern)***

- Frage klären: Was gibt Ihnen Energie für das Verwirklichen Ihrer Visionen?
- Erarbeiten möglicher Maßnahmen (gemeinsames Brainstorming)
- Auswählen der attraktivsten Maßnahmen und Übernahme von Verantwortung für das Voranbringen einzelner Maßnahmen durch engagierte Teilnehmer
- Arbeitsgruppen finden sich und arbeiten in Open-Space-Gruppen weiter.
- Die wertschätzende Organisation/Teamarbeit initiieren. Gruppen überlegen sich, wie sie die AI-Philosophie in ihren Alltag übertragen können.

#### **4.3.3 Baustein 2: Zukunftskonferenz: Zukunft (er-)finden**

Im Unterschied zur leicht durchzuführenden Zukunftswerkstatt (1. Kritikphase, 2. Visionenphase, 3. Umsetzungsphase) handelt es sich bei der Zukunftskonferenz um ein komplexes Instrument der Schul- bzw. Organisationsentwicklung, das einen größeren organisatorischen Aufwand zur Durchführung erfordert. Die englische Bezeichnung "Future Search Conference" drückt besser als die deutsche Bezeichnung "Zukunftskonferenz" aus, worum es geht: um die Einleitung eines Suchprozesses, in dem wir unseren "Gemeinsamen Grund" entdecken und lernen, unsere Zukunft selbst zu (er-)finden.

Im englischsprachigen Raum gibt es eine bis in die sechziger Jahre zurückgehende Tradition von Zukunftskonferenzen, deren führender Vertreter, Marvin Weisbord (1992), einen Sammelband unter dem Titel "Discovering the Common Ground" herausgegeben hat. Fünfunddreißig Autoren aus verschiedenen Ländern beschreiben hier ihre Erfahrungen mit Zukunftskonferenzen in unterschiedlichen Feldern, die von der Gemeindeentwicklung bis zu Unternehmen reichen. Eine Ursache für die energisierende Wirkung von Zukunftskonferenzen besteht demnach darin, dass unterschiedliche Personen in der Gestaltung der erwünschten Zukünfte in einem freien Raum ("open space") sehr viel mehr Verbindendes entdecken, als sie es aus ihrem alltäglichen Umgang mit den Kollegen erwarten. Durch die klare Konzentration auf die positiven Perspektiven einer gemeinsam gestalteten Zukunft – anstelle der Beschäftigung

mit alten Mustern, Problemen und Konflikten – können ungenutzte Fähigkeiten freigesetzt werden. In der gemeinsamen Imagination einer gemeinsam entwickelten und gewünschten Zukunft erscheint der häufig unbefriedigende Alltag plötzlich als veränderbar durch gemeinsame konstruktive Zusammenarbeit. Durch das Erkennen der im Alltag verschütteten Wünsche kann ein radikaler Perspektivenwechsel entstehen: Wandel ist möglich, wenn wir ihn gemeinsam wollen.

Während sich in der Zukunftswerkstatt in der Regel “Gleichgesinnte” treffen, um ihre Kritik an den gemeinsam kritisierten Zuständen zu formulieren (“Kritikphase”), diese in positive Zukunftsentwürfe zu wenden (“Visionenphase”) und Forderungen bzw. Umsetzungspläne zu entwickeln (“Realisierungsphase”), nimmt die Zukunftskonferenz einige folgenreiche Erweiterungen vor. Diese betreffen vor allem den erweiterten Teilnehmerkreis und die Erweiterung der Phasen.

Kerngedanke der Zukunftskonferenz ist, möglichst das “ganze offene System in einen Raum” zu bringen, mit dem Ziel, es dort zu untersuchen und gemeinsam nach Verbesserungsstrategien zu suchen. An einer Zukunftskonferenz nehmen bis zu 64 Personen teil, die in Achtergruppen an runden Tischen verteilt in drei Tagen gemeinsam mithilfe verschiedener Aufgaben ihre Zukunft zu entwerfen suchen.

Die einzelnen Phasen der Zukunftskonferenz werden im Folgenden kurz skizziert:

### ***Phase 1: Vergegenwärtigen der Vergangenheit – Wo kommen wir her?***

#### **► *Fokus auf die gemeinsame Vergangenheit***

- Rückschau: Wo kommen wir her?
- Was sind die “Höhe-/Tiefpunkte” in der Geschichte unseres Unternehmens?

Die Teilnehmergruppe ist aufgrund von unterschiedlichen Interessen oft mit Konflikten belastet. Deshalb erarbeiten alle anhand eines Zeitstrahls die Schlüsselereignisse, die sie mit der Institution oder dem Unternehmen in Zusammenhang bringen. Die Darstellung der gemeinsamen Geschichte fördert ein Gemeinschaftsgefühl sowie eine Identifizierung mit der Institution oder dem Unternehmen und schafft die Basis für eine entspannte gemeinsame Weiterarbeit.

## **Phase 2: Prüfen des Umfeldes – Welche Entwicklungen kommen auf uns zu?**

### ➤ *Fokus auf externe Trends*

- Gemeinsames Erstellen eines Mindmaps der externen Trends, von denen wir meinen, sie werden unsere Arbeit massiv beeinflussen. Es geht darum, die subjektiven Zukunftserwartungen der beteiligten Personen herauszuarbeiten

In dieser zweiten Phase untersuchen die Teilnehmer, welche äußeren Einflüsse und Trends auf die Organisation in Zukunft einwirken werden. Alle Erwartungen werden in Form eines Mindmaps zusammengetragen und nach Haupttrends untergliedert. Im Anschluss findet eine Bepunktung dieser Trends statt. Die Anzahl der Punkte skizziert die Bedeutsamkeit der einzelnen Trends. Im Anschluss daran bilden sich Interessengruppen, die gemeinsam anhand eines Haupttrends ein Analyseplakat erstellen, das diesen Trend genauer beschreibt.

## **Phase 3: Bewerten der Gegenwart**

### ➤ *Fokus auf die Gegenwart – Owning our Actions*

- Was tun wir schon heute bezogen auf die erwarteten Herausforderungen?
- Worauf sind wir stolz und was bedauern wir?

Die Teilnehmer analysieren in dieser Phase die Stärken aber auch die Defizite ihrer Arbeit unter der Fragestellung: Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir? Die Teilnehmer übernehmen so die Verantwortung für ihr Handeln.

## **Phase 4: Zukunft erfinden**

### ➤ *Fokus auf erwünschte Zukunftsszenarien*

- Wir erfinden unsere Zukunft
- Was ist unsere Vision? Entwickeln eines Bildes der von uns erwünschten Zukunft. Was sind die Zukunftsprojekte, die wir gemeinsam angehen möchten?

In der vierten Phase entwickeln die Teilnehmer in Kleingruppen Zukunftsszenarien, die die optimale Situation in der Organisation darstellen. Diese

Visionen werden meist mit Hilfe von kreativen Verfahren dargestellt (z. B. Rollenspiele, Collagen, Symbole, Sketche etc.).

### **Phase 5: Entdecken des Gemeinsamen Grundes**

#### ➤ *Fokus auf Entdeckung des Gemeinsamen Grundes*

- Was sind die Kernpunkte unserer gemeinsamen Zukunftsvision?

Im Anschluss an die Präsentation im Plenum erarbeiten die Teilnehmer Schlüsselaspekte ihrer Visionen heraus, die den Gemeinsamen Grund für den zukünftigen Wandel in der Organisation darstellen.

### **Phase 6: Zukunft im Hier – und – Jetzt umsetzen**

#### ➤ *Fokus auf die Planung*

- Umsetzungsstrategien
- Wer möchte, mit wem, in welcher Zeit, welches konkrete Projekt angehen?
- Bildung von verantwortlichen Umsetzungsgruppen

In dieser letzten Phase der Zukunftskonferenz werden konkrete Maßnahmen zur schrittweisen Umsetzung der Visionen entwickelt, die für alle Teilnehmer verbindlich sind. Diese Maßnahmen werden in schriftlicher Form festgehalten und in nächste Handlungsschritte sowie Aufgabenverteilungen untergliedert.

### **4.3.4 Baustein 3: Biographisches Lernen – das Expressive Selbstportrait**

Als Ergebnis von Appreciative Inquiry und Zukunftskonferenz wurde von Lehrern und Schülern das Bedürfnis geäußert, mehr über eigene Lernwege, Lernmuster und ungenutzte kreative Potentiale zu erfahren. Da dies einen ausgezeichneten Zugang für ein vertieftes Verständnis individualisierter Lehr-/Lernprozesse eröffnet, entwickelten wir daraufhin speziell für die Silberburg zwei Workshops zum Biographischen Lernen.

Im ersten Workshop wurde mit dem Verfahren des "Lebensbaums" gearbeitet.

Die Teilnehmer überlegen, wie sie sich als Baum im vorangegangenen Workshop dargestellt haben. Sie stellten sich die Frage: Was bin ich für ein Baum?

(alt, jung, knorrig, mit vielen Auswüchsen etc.) Der Baum steht gleichsam als Verbindung zwischen Himmel und Erde, so wie sie als aufrecht gehender Mensch diese vertikale Verbindung symbolisieren.

In einem zweiten Workshop "Biographisches Lernen II" wurde das Verfahren des Expressiven Selbstportraits angewandt, das ein ausgezeichnetes Instrument zur beruflich-persönlichen Zielklärung und zum Entdecken ungenutzter kreativer Potentiale ist (detaillierte Informationen unter [www.selbstportrait.net](http://www.selbstportrait.net)). Im Sinne der evolutionstheoretisch gebotenen Erhöhung der Varianz, setzten wir auch die Potentiale ästhetischer bzw. künstlerischer Medien gezielt ein, um neue Möglichkeitsräume zu erschließen. Wie Blanke (2002) herausgearbeitet hat, liegt im Einbezug ästhetischer bzw. künstlerischer Verfahren ein vielversprechender Ansatz der Kreativitätsförderung.

Im Workshop ging es um die Frage. Wie kann ich das, was mich als Unikat, in meiner Einmaligkeit auszeichnet, in mein berufliches Feld einbringen? Was ist mein Kern, der mich mit den anderen Menschen verbindet? Worin besteht dieses Einzigartige meiner Person?

Die Technik des expressiven Selbstportraits bietet die Möglichkeit, genau das sichtbar zu machen, was wir narrativ, erzählend, sprachlich, nicht unmittelbar auszudrücken vermögen, was aber eminent wichtig ist, da es uns ja als Individuum auszeichnet.

### ***Phase 1: Arbeitsauftrag***

Moderation: "Malen Sie sich so, wie Sie sich fühlen. Malen Sie sich als Portrait, mit einem Hintergrund und etwas, was signifikant, also bezeichnend, für Sie ist. Beginnen Sie bitte mit einer schwarzen Konturlinie und benutzen Sie die Farbe expressiv. Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit bitte auch auf den Malgrund und die Art der Farben, die Sie verwenden möchten. Die Farbe soll expressiv sein und Gefühle ausdrücken (bitte keine Hautfarbe mischen)."

### ***Phase 2: Meditation***

Moderation: "Wenden Sie bitte Ihre Aufmerksamkeit für einen Zeitraum von mindestens 20 Minuten ganz nach innen."

Der Workshopleiter achtet auf die Zeit und bringt Impulse, die die berufliche Identität betreffen.

1. Kleine Atem- und Farbmeditation (ca. 5 min)
2. Impuls durch den Workshopleiter:  
"Ihre beruflich beste Vision von sich selbst: Was ist bezogen auf Ihren Beruf das allerbeste Bild bzw. die beste Vision Ihrer Person und wie wollen Sie sich gerne zeigen? Achten Sie dabei darauf, was Ihnen am wichtigsten ist und die größte Freude bereitet." (5-10 min)
3. Impuls durch den Workshopleiter:  
"Stellen Sie einen Satz oder eine Frage zusammen, der Ihre Gedanken bzw. Ihre Empfindungen prägnant zum Ausdruck bringt."
4. Ausklang der Meditation:  
"Notieren Sie Ihren Satz/Ihre Frage auf einem Blatt Papier."

### ***Phase 3: Assoziatiatiön***

Jeder Teilnehmer wählt aus den ca. 100 im Raum verteilten Kunstdrucken einen aus und schreibt spontan drei sprachliche Äußerungen bzw. Assoziationen dazu auf. Der Workshopleiter achtet bei dieser Phase darauf, dass jeder für sich arbeitet und keine Gespräche stattfinden. Jeder soll bei sich bleiben und weitgehend unbeeinflusst von den anderen seinen Ausdruck finden. Anschließend sollte in jeder der drei Assoziationen ein Wort unterstrichen werden, das den Teilnehmern als besonders wichtig erscheint.

### ***Phase 4: Spontanität***

In einem weiteren Schritt sollten diese drei Wörter spontan zu einem Satz zusammengefügt werden. Hier geht es nicht um grammatische oder logische Folgerichtigkeit, sondern es geht um Spontaneität. Ein Satz lautete z. B.: "Aus meiner Gitarre scheint die Sonne so sehr, dass die Pferde weinen." Man sieht an diesem Beispiel, dass es darum geht, über das Medium des Ästhetischen zu neuen Ausdrucks- und Erkenntnisebenen bezogen auf das eigene Selbst zu kommen.

Nachdem der Satz notiert worden ist, ist es ratsam, alle Kunstdrucke wieder einzusammeln, damit niemand auf die Idee kommt, irgendein Bild zu kopieren.

### ***Phase 5. Ästhetische Praxis***

Moderation: "Setzen Sie nun den von Ihnen während der Meditation gebildeten Satz als Arbeitsauftrag mit bildnerischen Mitteln um. Bildnerische Mittel sind u. a.:

Farbe (Farbauftrag, Farbkontraste, Farbproportionen), Form (groß/klein, wellig, gerade, diagonal, unterschiedliche Proportionen), Licht (hell/dunkel). Besteht zwischen dem Satz, den Sie in Ihrer Meditation gebildet haben, und dem, den Sie aus Ihren drei Äußerungen gebildet haben, ein Zusammenhang oder nicht? Wenn ja, ist es gut, und falls nicht, versuchen Sie bitte nicht, interpretierend einen herzustellen.“

*Die Rolle des Workshopleiters im ästhetischen Prozess:*

Der Moderator darf das Gemalte nicht interpretieren, da es um einen kreativen Schöpfungsprozess vor jeder Versprachlichung geht. Er sollte seine Rolle eher als Begleiter und Moderator in einem äußerst sublimen Bewusstseinsprozess verstehen, der sich ästhetisch niederschlägt. Er ist verantwortlich für die Erstellung des kreativen Rahmens. Er kann und soll auch beraten, wenn die Teilnehmer aus eigener Kraft nicht weiter kommen und vorübergehend blockiert zu sein scheinen.

### **Phase 6: Ausklang und Bilanzierung des Workshops**

Durch die Umgestaltung und Überarbeitung der ersten Portraits durch die Teilnehmer fand bei ihnen eine Art “präsentativer Symbolisierungsleitung” statt. Sinn war herauszufinden, was im ästhetischen Prozess an die Oberfläche ihres Bewusstseins drang und was von ihnen zum Ausdruck gebracht wurde.

Gemeinsam mit dem Workshopleiter überlegten die Teilnehmer, wie sie das, was sie ausdrückten und bildhaft gestaltet hatten, in ihren beruflichen Alltag und die Weiterentwicklung ihrer professionellen Identität einbringen könnten.

Moderation: “Welche Akzente wollen Sie für sich setzen und wie stellen Sie sich Ihren einzigartigen beruflichen Beitrag vor, den nur Sie als Unikat in Ihre Gemeinschaft am Arbeitsplatz einbringen können? Ihre Bilder geben Ihnen Aufschluss darüber.“

### **4.3.5 Baustein 4: Open Space Technology**

Beginnend mit dem Workshop zur Wertschätzenden Organisationsentwicklung wurde den Kollegen und Schülern schrittweise bewusst, was ihre besonderen Qualitäten sind, die sie in den gemeinsamen Entwicklungsprozess der Silberburg einbringen können. Die Zukunftskonferenz mit Geschäftsleitung, Lehrern und Schülern brachte neben einer Bestandsaufnahme der Entwicklung der Silberburg in den letzten 125 Jahren einen visionären Ausblick auf gewünschte Perspektiven, für deren Umsetzung die beiden Workshops zum Biographischen Lernen weitere

Grundlagen legten. Unterstützt durch das parallel stattfindende Methodentraining begann nicht nur ein schrittweiser Wandel der Unterrichtskultur, sondern veränderten sich das Klima und die Beziehungen zwischen allen Beteiligten in erstaunlicher Geschwindigkeit.

Bei Lehrern und Schülern der Fachschule für Sozialpädagogik entstand das Bedürfnis, die Planung des Anerkennungsjahres für Erzieher in neuer Weise zu organisieren: In einem Open Space sollten die ca. 80 Praktikanten zusammen mit den Lehrern Vorstellungen und Konzepte für die praktikumsbegleitenden Veranstaltungen entwickeln.

Die auf Harrison Owen (2001) zurückgehende Open Space Technology ist ein genial einfaches Konferenzdesign, um Gruppen zwischen 10 und 1000 Personen innerhalb kürzester Zeit zum engagierten und zielorientierten selbstbestimmten Arbeiten zu einem gemeinsam vereinbarten Thema zu bringen.

Nachfolgend geben wir den Verlauf des Open Space an der Fachschule für Sozialpädagogik und die Arbeitsergebnisse wieder, um einen Einblick in die Wirkung des Verfahrens zu geben und deutlich zu machen, dass die Teilnehmer im Open Space ein erstaunlich breites Spektrum grundlegender Fragestellungen selbst benennen.

### **10:00 Beginn: Kurze Einführung in das Open Space**

Formulierung des Leitthemas: Gemeinsame Gestaltung des Anerkennungsjahres (AEJ)

Übersicht über die vier Prinzipien des Open Space:

- Es beginnt, wenn es beginnt!
- Wer immer kommt, es sind die richtigen Leute!
- Wenn es vorbei ist, ist es vorbei!
- Welche Überraschung auch immer geschieht, sie ist ok!

### **10:15 Sammeln der Themen für die Open-Space-Runden, Marktplatz**

Alle Teilnehmer saßen in einem Kreis und sie hatten die Aufgabe, ein Thema – bezogen auf die Gestaltung des Anerkennungsjahres – zu benennen, das sie für sehr wichtig halten und an dem sie sich mit voller Leidenschaft engagieren wollten. Diese Themen schrieben sie auf vorbereitete Themenplakate, kamen mit ih-

rem Plakat in den Kreis, stellten sich und ihr Thema vor und hängten das Plakat an eine vorbereitete Themenwand. Innerhalb weniger Minuten entsteht so eine Agenda derjenigen Themen, die die Teilnehmer für besonders wichtig halten.

Im Anschluss findet der Marktplatz statt: Alle Teilnehmer betrachten die angebotenen Themen und schreiben sich in die Gruppen ein, die sie besonders interessieren. Die Open-Space-Runden sollten in zwei bis drei Zeitblocks stattfinden, damit alle Teilnehmer Gelegenheit haben, an mindestens zwei bzw. drei Themengruppen voll teilzunehmen.

### **10:45-11:45 Open-Space-Runde I**

In Gruppenarbeit sollen nun die Themen besprochen werden. Die Gruppen arbeiten eigenständig und haben lediglich die Aufgabe einen kurzen Bericht über ihre Arbeitsergebnisse zu verfassen. In der Ursprungsfassung von Owen handelte es sich um Texte, die für alle kopiert wurden. Wir haben festgestellt, dass es praktikabler und motivierender ist, mit Plakaten zu arbeiten. Die Teilnehmer erhalten die Aufgabe, ein aussagekräftiges, farbiges Symbol für ihr Projekt, ihre Idee, ihre Frage etc. auf die obere Hälfte des Plakates zu skizzieren, darunter eine Parole, ein Motto, einen Satz etc., der in knappen Worten den Kern ihres Anliegens auf den Punkt bringt, und darunter in Spiegelstrichen die Kernpunkte der Arbeitsergebnisse.

- Sexualerziehung
- Mediation Konfliktlösen (zwischen Kindern im Team)
- Schule AEJ
- Theorie und Praxis – zwei Paar Schuhe? Wie sind "unsere" Kinder drauf? (verbale Attacken)
- Neuer Arbeitsbereich: behinderte Kinder
- Hort und spezielle Situation: Hausaufgabenbetreuung
- Umgang mit Aggressionen bei Jungs im Schulalter/Jugendalter
- Zuhören der Kinder, Unterhaltung mit Kleinen
- Tanz mit Kindergartenkinder
- Fehlende Handlungskompetenz im Kindergarten — Spontaneität in der Arbeit mit Kindern
- Integration ausländischer Kinder und deren Sprachförderung
- Spielpädagogik: Theorie/Praxis, wie stelle ich die Verbindung her in der offenen Kinder- und Jugendarbeit
- Englisch im Kindergarten
- Kunsttherapie
- Elternarbeit

### **11:45-12:45 Open-Space-Runde II**

- Kooperation der offenen Kinder- und Jugendarbeit
- Integration von 2-Jährigen
- Erstellung eines Leitfadens bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch
- Musik – die Sprache, die jeder versteht
- Integration von Asylanten- und behinderten Kindern (Möglichkeiten und Schwierigkeiten)
- Wie mache ich mir nicht so viel Stress?
- Entwicklungsverzögert? Wie gestalte ich Elternarbeit?
- Konsequenz in jeder Hinsicht? Wo sind die Grenzen?
- Erzieherrolle in der offenen Kinder- und Jugendarbeit
- Waldorfpädagogik mit behinderten Menschen
- Wie werde ich mit Frustrationen fertig? Theorie und Praxis: Aufgaben, Positionen des Praktikanten
- AEJ und Familie: Wie bringe ich alles unter einen Hut?
- Konfliktmanagement
- Kollegiale Beratung, Supervision Fallbesprechung
- Lebendige Angebote zur Stabilisierung und Förderung der Persönlichkeit

### **13:45 Präsentation der Ergebnisse aus den Open-Space-Runden**

Nach den zwei/drei Open-Space-Blocks findet eine Ausstellung der erarbeiteten Plakate im Plenum statt. Jeder Teilnehmer kann nun auf die Themen zwei Punkte nach seiner persönlichen Priorität verteilen.

Auswertung: Prioritätenliste der Fortbildungsthemen in der Fachschule für Sozialpädagogik:

- Mediation – Konflikte lösen (47 Punkte)
- Umgang mit sexuellem Missbrauch (36 Punkte)
- Integration ausländischer Kinder und deren Sprachförderung (33 Punkte)
- Sexualerziehung (31 Punkte)
- Jungengewalt – Mädchengewalt (24 Punkte)
- Konsequenz in jeder Hinsicht? Wo sind die Grenzen? (19 Punkte)
- Tanz im Kindergarten (14 Punkte)
- Umgang mit behinderten Menschen (13 Punkte)
- Handlungsalternativen im Umgang mit Eltern, die nicht sehen wollen, dass ihr Kind Schwierigkeiten hat, Frühförderung braucht. (12 Punkte)

### **15:15 Austausch mit den Kontaktlehrern über Formalitäten während des Anerkennungsjahres**

### **16:15 Abschlussrunde**

In der Schlussrunde wird geklärt, wer, mit wem, was, bis wann, auf welche Weise realisiert (z. B. Workshops zu den verschiedenen Themen).

## **4.4 Erfahrungen und “Botschaften” aus dem Projekt**

Die hier aufgeführten Bausteine sollten unser Vorgehen im Rahmen evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung demonstrieren. Die Spannweite der Verfahren vom Paarinterview zur Erhebung von “Best Practices”, über eine Zukunftskonferenz zur Aufarbeitung der Geschichte der eigenen Institution und zur Entwicklung einer gemeinsamen Vision, über die Arbeit an eigenen mentalen Modellen mithilfe ästhetischer Medien in den Workshops zum Biographischen Lernen bis hin zum Open Space als Möglichkeit, gemeinsam mit Lehrern und Schülern ein Anerkennungs-jahr zu gestalten – diese Spannweite ließe sich auf Basis unserer einführenden Überlegungen zum evolutionären Ansatz um eine Reihe von Bausteinen erweitern, die den jeweiligen Anforderungen entsprechend im Prozess mit allen Beteiligten entwickelt werden. Deshalb kann das Programm, das wir zusammen mit Schülern und Kollegen der Silberburg entwickelt haben, nicht bruchlos auf andere Entwicklungsprojekte übertragen werden. Was aber übertragen werden kann, sind die grundlegenden Prinzipien evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung, wie z. B. Prinzip der Freiwilligkeit, Prinzip der Erhöhung der Varianz, Prinzip der Einbeziehung aller Beteiligten, Prinzip des Wechsels zwischen fachlichen Themen und Arbeit an mentalen Modellen etc. Die Methodenbausteine können sehr schnell in anderen Projekten verwendet werden, wenn sie zielgruppenspezifisch und aufgabenorientiert modifiziert werden. Das Wesen des evolutionären Prozesses besteht ja darin, dass wir nur das Grobziel vorgeben können, die konkrete Ausprägung des Entwicklungsprozesses aber von den Beteiligten gesteuert wird.

Alle aufgeführten Konzepte lassen sich in evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen miteinander kombinieren und je nach spezifischer Anforderung um weitere Bausteine erweitern, von denen einige bei Burow/Hinz 2003 differenzierter dargestellt sind.

Ungeachtet dessen sollte deutlich geworden sein, dass der entscheidende Punkt weniger in den konkreten Verfahren liegt, sondern eher *Ergebnis eines veränderten Führungsverständnisses und einer evolutionären Denkweise ist.*

Wer beginnt, darüber nachzudenken, wie er Routinen überwinden und die Varianz erhöhen kann, wer sich vom mechanistischen Ist-Soll-Denken verabschiedet und aufhört, Menschen und Organisationen als triviale Maschinen zu betrachten, wer nach Möglichkeiten der gemeinsamen Zukunftsgestaltung sucht und offen ist für die Entdeckung ungenutzter kreativer Potentiale, der wird einzelne unserer Bausteine verwenden, um sie durch seine eigenen Designs so zu ergänzen oder zu erweitern, dass eine Lösung entsteht, die für das jeweilige Feld angemessen ist. Die Erfahrungen, die wir mit EPOS gemacht haben, zeigen – wie auch die Ergebnisse der Evaluation –, dass sich hier die Konturen eines wirksamen Weges des Lernkulturwandels abzeichnen.

Abschließend möchten wir noch sieben zentrale “Botschaften” beschreiben, die unserer Erfahrung nach sowohl als Vorbedingungen für nachhaltige Entwicklungsprozesse beschrieben werden können, die aber auch ständig im Veränderungsprozess aktualisiert werden müssen, um die Möglichkeitsräume für selbst organisiertes Lernen zu eröffnen bzw. den Weg zu einer veränderten Lernkultur zu begleiten.

### 1. Bedeutungsvollen Kontext schaffen

Zu Beginn jedes Change-Prozesses ist es von zentraler Bedeutung, einen für die jeweiligen Adressaten persönlich bedeutsamen Kontext zu schaffen. Erfolgreiche Führungskräfte, Weiterbildner und Innovationsberater benutzen dazu folgende “Türöffner”:

- Einbettung des Themas – hier: “selbst organisiertes Lernen und Lernkulturwandel” – in gesellschaftliche, kulturelle, ökonomische, sonstige Wandelungsprozesse,
- Herleitung der spezifischen Veränderungskonsequenzen für die jeweilige Organisation,
- Erzählen einer persönlichen bedeutsamen Geschichte, die auf eigenen Erfahrungen basiert oder der eigenen Lebensführung entspringt,
- Erzählen eines Märchens, einer Parabel, eines Sketches etc. (“Storytelling”),
- Entwerfen eines Bildes, einer Metapher etc.,

- Halten einer “Aufrüttelungsrede”, die die besonderen Herausforderungen schildert, die die Organisation zu bewältigen hat und die Teilnehmer mit den “hard facts” konfrontiert, und
- Entwerfen eines visionär gestaltbaren Möglichkeitsraumes (“Wir haben angesichts der derzeitigen dramatischen Entwicklungen die einmalige Chance ...”)

## *2. Den gewohnten Arbeitsrahmen verändern und offene Möglichkeitsräume schaffen*

Entscheidend für einen erfolgreichen Veränderungsprozess ist es, dass ein vertrauensvoller und lernförderlicher Rahmen geschaffen wird, in dem die Mitglieder der Organisation Routinen überwinden und sich in veränderter Weise begegnen und über ihre Probleme sprechen können. Hier eignen sich insbesondere Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space Technology, Appreciative Inquiry, Erfolgsteam, Dialoggruppen etc.).

Wichtig ist es weiter die technisch-rationale Ebene der Kommunikation zu überwinden und mit Verfahren aus dem Bereich der Kreativitätsförderung zu arbeiten (künstlerisches Gestalten, Malen, Collagen, Playback-Theater, Unternehmenstheater, musikalische Improvisationen, Gruppenpercussion, Meditation etc.).

## *3. Einen Grad mittlerer Irritation anzielen*

Bei allen Veränderungsprozessen gilt die alte Weisheit, die Beteiligten da abzuholen, wo sie stehen. Nur wenn ein für alle bedeutungsvoller und einsichtiger Kontext geschaffen ist und ein vertrauensvoller Rahmen geschaffen wurde, sind die Mitglieder der Organisation bereit, sich vorsichtig tastend auf Neues einzulassen. Aufgabe der Berater, Moderatoren, Promotoren und der Führungskräfte ist es, einen Grad mittlerer Irritation zu erzeugen, der ein Reflektieren über die eigene Situation und somit erst ein Umlernen bzw. Neulernen ermöglicht. Die schwierige Herausforderung besteht darin herauszufinden, wie viel Irritation die Organisation benötigt und verträgt, um dysfunktionale Routinen zu überwinden und neue Muster der Zusammenarbeit zu generieren.

#### *4. Das Prinzip Partizipation konsequent realisieren*

Eine zentrale Ursache der Krise unserer Institutionen und Organisationen besteht in der mangelnden Berücksichtigung des im jeweiligen Feld vorhandenen Wissens der Mitarbeiter. Der wesentlichste Hebel für nachhaltig wirksame Change-Prozesse besteht daher in der schrittweisen Erweiterung der Möglichkeiten echter Partizipation bis hin zu Förderung von weitgehender Autonomie.

In den meisten Organisationen ist hier ein massiver Widerstand sowohl von der Führung, die einen Macht- und Kontrollverlust befürchtet, wie von der Basis zu erwarten, die sich oft überfordert fühlt und es erst lernen muss, das Prinzip Verantwortlichkeit auszufüllen.

Diesem Widerstand steht die Erfahrung aus gelungenen Change-Prozessen gegenüber, dass durch Partizipation Führungskräfte entlastet werden und darüber hinaus sowohl die Qualität der Arbeit wie auch die Zufriedenheit der Mitarbeiter gesteigert werden.

#### *5. Offen für die Eigendynamik des Systems sein*

Veränderungsprozesse der hier beschriebenen Art sind nicht linear oder top-down steuerbar. Sie entwickeln eine schwer vorauszusehende und nur begrenzt beeinflussbare Eigendynamik. Change-Agents sind Kristallisationskerne im Feld (Burow 1999, 2000), die als erste präzise die Notwendigkeiten des Wandels spüren und in Worte fassen und so andere Personen anziehen. Sie kreieren damit Entwicklungsfelder, Veränderungsfelder, die wir als "Kreative Felder" bezeichnen.

Wandel ist stets ein autopoietischer, sich selbst steuernder Prozess, der in Entwicklungsstrudel münden kann, aus denen Entwicklungssprünge resultieren. Dieser sprunghafte Wandlungsprozess kann nur begrenzt "verwörtert" oder gar in Form allgemeiner Entwicklungsgesetze beschrieben werden. Erst im Nachhinein kann man die den Wandel auslösenden und bestimmenden Momente (Umschlagpunkte) nachzeichnen. Diese Einsicht erfordert den Abschied von sozialtechnologischen Steuerungsideologien, die noch immer das Handeln der Verantwortlichen in Politik und Wirtschaft bestimmen.

Auch wenn Organisationen dazu neigen, Verhältnisse festzuzurren, zeigt sich doch hier, dass die Zukunft prinzipiell offen ist und dass deshalb die einzige Gewissheit der Zukunftsforschung in der Einsicht gipfelt: "Der Zeitgeist irrt immer."

*6. Mit dem Jazzbandmodell der Führung Kreative Felder als nachhaltig wirksame Räume organisationalen Wandels schaffen*

Wenn die in 1 bis 5 beschriebenen Wirkfaktoren zentrale Dimensionen organisationalen Wandels zutreffend beschreiben, dann ändert sich die Rolle der Führung grundlegend: An die Stelle von Top-down-Steuerung durch Befehl und Gehorsam tritt eine Führung, die durch Schaffung von Rahmenbedingungen die Partizipation, die Autonomie, die Freisetzung bislang ungenutzter kreativer Potentiale sowie die Vernetzung der bislang isoliert nebeneinander arbeitenden Kräfte fördert und in einem Konzert gemeinsamer Improvisation über das vereinbarte Thema zusammenführt. Die Jazzband steht als Metapher für den neuen Führungsstil (siehe Glossar).

*7. Als theoretischen Referenzrahmen Modelle selbst organisierten Lernens nutzen*

Entscheidender theoretischer Bezugsrahmen in Wandelungsprozessen sind Modelle selbst organisierten bzw. situierten Lernens (Mandel 2000; Siebert 2001). Mit ihrer Hilfe kann man besser verstehen, wie sich Gruppen und Organisationen selbst organisieren.

## 5 Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch “Kompetenzorientierte Lerngestaltung”

*Gudrun Aulerich, Evelyne Fischer, Heinz Hinz,  
 Sarina Keiser, Hildegard Schicke*

In den Fallbeschreibungen konnten Sie verfolgen, in welchen konkreten Prozessen und mit welchen eingesetzten Methoden und Vorgehensweisen Personalentwicklung (PE) in Weiterbildungseinrichtungen praktiziert wurde, um die Kompetenz für selbst organisiertes Lernen (SOL) von Mitarbeitern zu fördern. Dabei wird es Ihnen vielleicht so ergangen sein wie uns: Das Wesen selbst organisierter Lernprozesse erschließt sich besonders deutlich in der Darstellung der konkreten Entwicklungsprozesse. Dennoch wollen wir an dieser Stelle in Form von Thesen die gemeinsamen Erfahrungen und Erkenntnisse unserer Teilprojekte zusammenfassen.

***These 1: Personalentwicklung durch selbst organisiertes Lernen ist ein ergebnisoffener Prozess.***

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

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

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

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

Wesentliche Elemente einer so verstandenen Personalentwicklung sind:

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

***These 2:*** *Authentische Entwicklungsaufgaben werden als Lerngelegenheiten gestaltet.*

Die Entwicklungsaufgaben konstituieren Anforderungen und geben dem SOL Stellenwert und einen spezifischen Sinn. Sie stellen damit einen komplexen Lernanlass dar. Die authentischen Arbeitsaufgaben sind nicht statisch, sondern werden in einem kommunikativen Entwicklungsprozess permanent neu (re-)definiert und kontraktiert. Die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gestalteten Arbeitsformen werden von den Beteiligten miteinander geklärt und vereinbart. Dies geschieht durch die Schaffung konkreter Arbeits- und Lernarrangements, die organisations- und aufgabenspezifisch sind. Für das Zulassen von Freiräumen in der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben sind in erster Linie Führungskräfte verantwortlich.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben erfolgt durch SOL ermöglichende Methoden, beispielsweise durch die Konstruktion eines Kreativen Feldes. Das Bewusstwerden der Lernhaltigkeit der Arbeits- und Entwicklungsaufgaben geschieht in den Bildungseinrichtungen über Formen der Meta-Kommunikation. So wird gewährleistet, dass individuelle Lern Erfahrungen transferierbar und darüber organisationswirksam werden

können. Dies manifestiert sich in neuen Arbeitsformen und Strukturen, Produkten und letztlich in einer veränderten Arbeits- und Lernkultur.

**These 3:** *Organisationsinterne Promotoren schaffen Lernmöglichkeiten.*

Selbst organisiert lernen können per se nur die Akteure selbst. Dies darf jedoch nicht dazu verführen, Lernende mit dem Lernen allein zu lassen. Neben einer authentischen Entwicklungsaufgabe sind interne Promotoren von entscheidender Bedeutung. Führungskräfte und Mitarbeiter wirken dabei als Macht- und Fachpromotoren.

Führungskräfte schaffen grundsätzlich und prozesshaft den Möglichkeitsraum für die Entwicklung selbst organisierter Lernformen. Damit sind sie "Schlüsselfiguren" für die Ermöglichung, Begleitung und Würdigung von Mitarbeiterlernen.

SOL aktiviert Mitarbeiter und setzt aktivierte Mitarbeiter voraus.

SOL-basierte Personalentwicklung kann nicht *für* die Mitarbeiter gestaltet werden, sondern nur *mit* ihnen und *durch* sie. Selbst organisiertes Lernen kann man nicht "vermitteln"; es entwickelt sich, wenn beteiligte Mitarbeiter durch das Erleben neuer Lernformen aktiv werden. Diese Lernformen gilt es zu initiieren und zu arrangieren. All diesen Formen ist gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden teilen.

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

**These 4:** *Lernbegleitung fördert das Bewusstwerden von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung.*

Selbst organisiertes Lernen im Fokus der Personalentwicklung braucht ebenso – aber wohl andere – Unterstützung als instruktivistisch angelegte Lernformen. Die Art der Lernunterstützung kann verschieden sein. Lernbegleitung besteht im Wesentlichen darin, Arbeitende/Lernende bei

der Lösung konkreter ergebnisoffener Arbeitsaufgaben professionell zu begleiten, indem die dabei stattfindenden Lernprozesse bewusst gemacht und gefördert werden. Dafür sind Lernbegleiter als externe Promotoren geeignet, die fachliche Expertise mitbringen und die Prozessgestaltung managen.

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

Eine wichtige Aufgabe der Lernbegleiter ist es, Erwartungen zu enttäuschen; das meint v. a. die immer wieder aufflackernden Erwartungen, dass die richtige Lösung von außen kommt und vermittelt wird.

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

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

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

***These 5:*** *Selbst organisiertes Lösen von Entwicklungsaufgaben wirkt ganzheitlich im System der Organisation.*

Wenn Mitarbeiter selbstorganisiert Entwicklungsaufgaben lösen, bleibt es nicht bei Personalentwicklung. Die Chance von SOL besteht in der Ganzheitlichkeit des Lernens; SOL ist aber auch ein Risiko: Man kann es nicht (kaum) wieder stoppen. Das Erleben von Lernerfolg kann dazu moti-

vieren, das Risiko des Veränderungslernens einzugehen. SOL entfaltet seine Wirkmächtigkeit nur im Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung. Selbst organisiertes Lernen anhand einer authentischen Entwicklungsaufgabe braucht einerseits organisationale Unterstützungsbedingungen und führt andererseits zu Wirkungen nicht nur bei den lernenden Individuen, sondern in Strukturen und Prozessen der Organisation.

Unabhängig davon, unter welchem Fokus man einen Entwicklungsprozess beginnt – sei es aus der Organisationsentwicklung, sei es aus der Personalentwicklung heraus –, befindet sich stets das System als Ganzes in Veränderung. Die neuen Arbeits- und Lernformen, die in den Bildungseinrichtungen entstanden sind, können nur wirksam werden, wenn sie organisational eingebunden werden.

Die Resultate selbst organisierten Lernens kommen in der Organisation zum Tragen: als neue Produkte, Leitbilder, Leistungsangebote und auch in Gestalt von Mitarbeitern mit spezifischen Kompetenzen für SOL. Dazu gehört, dass das Wissen, das aus dem eigenen Erleben selbst organisierten Lernens entstanden ist, explizit und transparent gemacht wird. In der Praxis reicht dies von der Umsetzung in Arbeitsmaterialien, Konzepten, Vereinbarungen und Abläufen bis hin zum Aufbau von Wissensmanagementsystemen in den Bildungseinrichtungen. Dies erfordert sowohl eine entsprechende Positionierung der Geschäftsleitungen als auch unterschiedlich weit reichende strukturelle Veränderungen. Damit wird zur nachhaltigen Verbreitung von SOL beigetragen.

**These 6:** *SOL ist dann wirkungsmächtig, wenn es als Lernkultur gelebt und nicht nur als Methodensammlung gedacht wird.*

SOL ist Konzept und Methode. SOL ist eine Lernkultur.

Die Ausgangsvermutung unseres Projektverbundes bestand darin, eigenständige typische SOL-Methoden zu finden. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die eingesetzten Methoden zum großen Teil nicht neu waren. Spezifisch jedoch war die Art und Weise, der gestaltete "Rahmen", das Arrangement, in dem sie eingesetzt wurden. Erkennbar wurde, dass es einerseits SOL-geeignete, konstruktivistisch angelegte Methoden und Vorgehensweisen sein müssen, die die Selbstlernkompetenz stärken, dass das Entscheidende jedoch der Rahmen ihres Einsatzes ist. Im Zen-

trum dieser Kompetenzentwicklung steht ein "selbst organisiertes, reflexives Lernhandeln" (Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

Den Erkenntnisfortschritt sehen wir darin, dass SOL-basierte Personalentwicklung und Ansätze von neuen Organisations- und Lernkulturen entstanden, indem authentische Entwicklungsaufgaben der Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen, meist bereits bekannten Methoden in spezifischer Art und Weise bearbeitet worden sind. Diese Art und Weise ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

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

**These 7:** *Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lerngestaltung gelingt mit einem ganzheitlichen PE-Ansatz.*

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

schlossen. Daher sprechen wir von kompetenzorientierter Personalentwicklung.

Mittels der so erfahrenen Personalentwicklung können Weiterbildungler auf einer nächsten Wirkungsebene ihre Funktionen erweitern, indem sie diese spezifische Art der Lernbegleitung von Entwicklungsaufgaben mit anderen Lernenden selbst praktizieren. Die individuellen Erfahrungen, die Weiterbildungler mit dem selbst organisierten Lernen machen, tragen so dazu bei, Weiterbildung zu individualisieren. Auf diese Weise professionalisieren sie eigenaktiv ihre Tätigkeit. Die retrospektiv gewonnenen subjektiven Lernerfahrungen werden für den Transfer in weitere Aufgabengebiete aufbereitet. Sie werden dadurch zu einem originären Teil der Lerndienstleistung, die die Bildungseinrichtungen erbringen.

Personalentwicklung mittels von Selbstorganisation geprägter Lernkulturen wird über "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" (Fischer/Duell 2003) realisiert. Sie hat zum Ziel, Handlungskompetenzen in Bezug auf das Lernen – in erster Linie das selbst organisierte Lernen – zu entwickeln. Wenn "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so gestalten kann, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird, dann ist "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" ein Konzept zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur und damit einer weiterentwickelten Form von Personalentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

# Glossar

## **Appreciative Inquiry**

Appreciative Inquiry bedeutet übersetzt in etwa "wertschätzende Organisationsentwicklung". Appreciative Inquiry lässt sich als innovatives und erfolgreiches Organisationsentwicklungsinstrument beschreiben, das nicht dazu dient, Defizite von Institutionen und Organisationen aufzudecken, sondern die bisher gelungenen und positiven Entwicklungen zu identifizieren und voranzutreiben. Appreciative Inquiry ist weit mehr als eine Methode. Es ist eine Lebenseinstellung, mit der wir unsere Realität wahrnehmen, Situationen meistern und die Zukunft gestalten.

## **Biographiearbeit**

Die Forschungsrichtung "Angewandte Biographiearbeit" findet ihre Anwendung in den Sozialwissenschaften, die sich vorwiegend mit der Interpretation von Biographien beschäftigt, sowie in der Psychoanalyse, die vor allem den Einfluss frühkindlicher Erfahrungen auf das Alltagshandeln untersucht. Beiden gemein ist die Aufarbeitung von Lebensgeschichten, bezeichnet als "biographische Selbstreflexion". Hierunter wird die Auseinandersetzung mit der Identität und den Erfahrungen verstanden, auf deren Basis Personen handeln. Diese Reflexion dient dem Erkenntnisgewinn der eigenen Geschichte und macht es möglich, auf dieser Grundlage in einen Lernprozess zu treten. Wesentliches Merkmal biographischer Selbstreflexion ist, dass die betroffenen Personen ihre Biographie selbstständig mit Hilfe eines methodischen Leitfadens erarbeiten.

## **Container**

Der Begriff Container ist eine Metapher und steht für eine bestimmte Qualität des sozialen Lernfeldes. Für Prozesse des Erkundens, für Offenheit bei Dissens, wenn eigene Annahmen in Frage gestellt werden, und für die Fähigkeit gemeinsam zu denken ist ein besonderes Maß an Vertrauen in einer Gruppe notwendig (Hartkemeyer 1998, S. 45). Kommunikation schafft dafür einen sicheren Raum, den Container. Die Metapher Container steht aber auch für die "Summe der gemeinsamen Annahmen, kollektiven Absichten und Überzeugungen einer Gruppe" (Isaak

1999, S. 416). "Der Container wird geschaffen durch die Wechselbeziehung von Kontext und Bewusstheit." (Beucke-Galm 2001, S. 27)

### **Dialog**

Der Dialog ist in dem Konzept der Lernenden Organisation, das am Learning Center des MIT entwickelt wurde, eine organisierte Sozialform zur Förderung kollektiver Intelligenz für organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse. In einem Dialog hören die Beteiligten einander wirklich zu, sie verzichten auf Beurteilungen und lassen sich von dem Gesagten beeinflussen. Es wird die "Aufmerksamkeit gefördert und das gemeinsame Denken entschleunigt. In der Folge beschleunigt sich – durch eine breitere Akzeptanz der Betroffenen – die Entscheidungsfindung." (Beucke-Galm 2001, S.28)

### **Defensive Routinen**

Der Begriff stammt aus dem Bereich des organisationalen Lernens, der von Agyris/Schön geprägt wurde. Defensive Routinen sind implizite Normen und Regeln einer Organisation, die dazu führen, dass ihre Mitglieder wissen, worüber nicht gesprochen werden darf und welche Wahrnehmungen und Annahmen nicht ausgesprochen werden dürfen. Sie sind das routinierte Abwehrverhalten in der Kommunikation von Teams und Lerngruppen und verhindern, dass gelernt wird, obwohl möglicherweise alle Mitglieder der Organisation davon überzeugt sind, wie wichtig das Lernen ist. Beim Erkunden der Linken Spalte können diese impliziten Normen und Regeln identifiziert werden.

### **Evolutionstheoretische Ansätze**

Evolutionstheoretische Ansätze beleuchten in einer globalen Betrachtung Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in und von Organisationen. Sie weisen unter Berücksichtigung der Relativierung der Leistungsfähigkeit eines (idealen) Veränderungsverständnisses Ähnlichkeiten mit Kontingents- bzw. situationstheoretischen Konzepten auf.

### **Gemeinsamer Grund**

Die Suche nach dem "gemeinsamen Grund" ist laut Weisbord ("common ground"; 1992) eine zentrale Phase des Wandels. Sie ist speziell in der Zukunftskonferenz als wesentlicher Wirkfaktor für das Gelingen von

Veränderungsprozesse beschrieben. Alle Beteiligten sind auf der Suche nach dem gemeinsamen Ziel, dem gemeinsamen Motiv und nach den Gemeinsamkeiten aus ihren Visionen. Nur wenn es gelingt, diesen "gemeinsamen Grund" zu entdecken, entsteht eine Veränderungskraft bei allen Beteiligten, was Voraussetzung ist für einen nachhaltigen Wandel.

### **Handlungsleitende Orientierungen bzw. Prinzipien**

Handlungsleitende Orientierungen stehen für eine Form des Lernens, die verstehende Zugänge zum Lerngegenstand durch eigene Handlungserfahrungen des Lernenden ermöglicht. Die fünf miteinander verwobenen Hauptmerkmale von Handlungsorientierung: Orientierung an der vollständigen Handlung, Subjektorientierung, Prozessorientierung, Dialogische Orientierung, Methodische Orientierung. Handlungsorientierung ist eine der Handlung selbst vorausgehende, leitende Überlegung.

### **Jazzband-Modell**

In diesem Modell ist der Führer eine Art Bandleader, der das Thema, die Tonart und den Rahmen formuliert und für die Umsetzung optimale Bedingungen schafft. Er ist eine Art behutsamer Begleiter, "facilitator", "coach". Seine entscheidenden Fähigkeiten sind fachliche und soziale Kompetenz sowie Dialogfähigkeit.

"In einer Jazzband spielen unterschiedliche Personen miteinander, die alle ihr Instrument beherrschen und über ein gemeinsam vereinbartes Thema – ohne Führung von oben – improvisieren. Wenn es ihnen gelingt, gut aufeinander zu hören, sich synergetisch zu ergänzen, dann kann etwas Neues entstehen, das so faszinierend ist, dass es auch die Zuhörer ergreift. Diese lösen sich aus ihrer passiven Rolle, klatschen den Rhythmus, feuern die Musiker durch Zurufe an. Musiker und Zuhörer verbinden sich zu einem kreativen Feld, das bei allen Beteiligten eine signifikante Energiekonzentrierung bewirkt. Das Erlebnis gemeinsamen Mit-Schwingens löst oft eine machtvolle Resonanz aus, die dazu führt, dass Musiker und Zuhörer beflügelt werden und mit neuen Ideen und einem erhöhten Energiezustand aus der Begegnung herausgehen." (Burow 1999, S. 20)

### **Kompetenz**

Im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Wissen, Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten bringen Kompetenzen die als Disposition

vorhandenen Selbstorganisationspotenziale eines Individuums zum Ausdruck. Unter Kompetenz verstehen wir die Möglichkeit eines Individuums, in Abhängigkeit von seinen Lebensbedingungen seine kognitiven, sozialen und verhaltensmäßigen Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann. Dabei können unterschiedliche Kompetenzarten unterschieden werden wie zum Beispiel Fach- und Methodenkompetenz, Handlungskompetenz, soziale Kompetenz, Lernkompetenz etc. (Frei u. a. 1996).

### **Kompetenzorientierte Lerngestaltung**

Kompetenzorientierte Lerngestaltung ist darauf ausgerichtet, Handlungskompetenzen in Bezug auf Lerngestaltungsprozesse zu erwerben und zu entwickeln. Dabei verfolgt sie ein Konzept der wechselseitigen Verschränktheit von individuellem Lernen und der Gestaltung von Lernbedingungen: Die Mitarbeiter verändern lernend ihr (Denken und) Handeln, die Lernbegleiter beeinflussen reflektierend die Gestaltung des Lernens von Mitarbeitern und Organisationen. Kompetenzorientierte Lerngestaltung zielt darauf ab, mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so zu gestalten, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird. In diesem Sinne leistet Kompetenzorientierte Lerngestaltung einen Beitrag zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur.

### **Kreatives Feld**

Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: Zwei (oder mehrere) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres Gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potenzial gegenseitig hervorzulocken und zu erweitern.

### **Lernwerkstatt**

Das Konzept der Lernwerkstatt (auch als Lernstatt bezeichnet) entstand in der Bundesrepublik Deutschland bereits Anfang der 70er Jahre in der Kommunikationsfirma "Metaplan" (Quickborn) und fand rasch Anwendung in der betrieblichen Praxis. Die Lernwerkstatt ist eine Lernform arbeitsplatznaher Weiterbildung. Dabei handelt es sich um eine Form der

Weiterbildung und des Lernens in Gruppen, der das Prinzip der Selbstorganisation zugrunde liegt. Das Besondere der Lernwerkstatt besteht darin, dass die Teilnehmer/Lernenden ihren Lern- und Entwicklungsbedarf unter Gleichberechtigten selbst definieren und sich jene Kompetenzen während der Arbeitszeit am Arbeitsplatz und von der eigenen Arbeitstätigkeit ausgehend aneignen.

### **Linke-Spalte-Übung**

Die Übung wurde von Chris Argyris entwickelt (Argyris 1997, S. 137 ff.) und ist auch als Reflektionsübung in der Methodenliteratur zur Lernenenden Organisation zu finden (Senge u. a. 1999, S. 284). Mit dieser Übung können Gedanken und Gefühle reflektiert werden, die in schwierigen Gesprächen nicht ausgesprochen werden. Dadurch kann deutlich werden, was die „undiskutierbaren Barrieren“ für Veränderung sind. Reflektion kann hier zu einem bewussteren Umgang mit diesem gewohnheitsmäßigen Abwehrverhalten führen. Es wird klarer, was die eigentlichen Beweggründe, Gefühle und Annahmen sind. In einem weiteren Schritt kann überlegt werden, wie sie angemessen kommuniziert werden können, um eine Veränderung der Situation zu ermöglichen.

### **Mentale Modelle**

Der Begriff ist dem Konzept der Lernenenden Organisation (Senge 1998) entlehnt. Mentale Modelle beinhalten die Bilder, die Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unserem Kopf tragen. Sie bestimmen, was wir wahrnehmen, wie wir bewerten und handeln. In dem Konzept der Lernenenden Organisation von Peter Senge hat der Begriff einen attraktiven handwerklichen Charakter. Es wird eine Praxis beschrieben, die eigenen Denkprozesse zu verlangsamen, um besser erkennen zu können, welche mentalen Modelle Einfluss auf das Handeln von Personen, Teams und Organisationen nehmen. Eine besondere Lernfähigkeit ist das Erkunden der mentalen Modelle. Die ausgewogene Balance zwischen dem Erkunden der mentalen Modelle und dem Plädieren befähigt Teams, bessere Entscheidungen zu treffen, und Führungskräfte, besser zu führen.

Wir sprechen an dieser Stelle von mentalen Modellen, um einerseits zu verobjektivieren. Es kann vermutet werden, dass Weiterbildner und Weiterbildnerinnen bestimmte Professionsmodelle haben, die ihr Profes-

sionsverständnis ergeben und im Zusammenhang mit dem Kontext ihres beruflichen Handelns gesehen werden müssen. Andererseits sprechen wir von mentalen Modellen, um das Augenmerk auf den subjektiven Charakter und die Reflexionsfähigkeit zu legen. Berufliche Identität verstehen wir als einen Aneignungsprozess, der permanenten Einflüssen unterliegt.

### **Neue Lernkultur**

Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nicht-institutionellen Bedingungen herausbilden. Neue Lernkultur legt dabei den Fokus auf selbst organisiertes reflexives Lernhandeln und ist damit möglichkeitsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert (Kirchhöfer 2004).

### **Open Space Technology**

Open Space Technology ist ein Verfahren zur Konferenzgestaltung, das es ermöglicht, mit großen Gruppen effektiv und zielgerichtet zu arbeiten. Open Space Events werden mittlerweile weltweit eingesetzt, um komplexe Zukunftsthemen in Verwaltung und Organisationen zu bearbeiten und neue Entwicklungs- sowie Lösungsansätze zu finden. Entwickelt wurde dieses Verfahren von dem Organisationsberater Harrison Owen (2001).

### **Organisationsentwicklung**

Als Organisationsentwicklung bezeichnet man die Gesamtheit aller strategischen Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, Kooperationsblockaden und strukturelle Hindernisse durch eine Verbesserung von Abläufen und Kommunikationsverhalten zu beseitigen.

### **Partizipation**

Der Begriff Partizipation ist ein Oberbegriff für freiwillige, das heißt nicht gesetzlich vorgeschriebene Aktivitäten des Unternehmens zur Beteiligung seiner Mitarbeiter am Unternehmensgeschehen. Partizipation ist vor allem bei der direkten Interaktion von Vorgesetzten und Untergebe-

nen und im Rahmen realisierter Formen der Gruppenarbeit möglich. Dabei können Vorschlags- und Entscheidungsrechte differenziert werden.

### **Personalentwicklung**

Klassische Personalentwicklung umfasst Konzepte, Instrumente und Maßnahmen der Bildungssteuerung und Förderung der personellen Ressourcen von Organisationen, die Ziele orientiert, plant, realisiert und evaluiert. Aus heutiger Sicht bezeichnet man Personalentwicklung als die Gesamtheit der Strategien, Konzepte und Modelle, die darauf bezogen sind, die Kompetenzen der Mitarbeiterschaft eines Unternehmens kontinuierlich zu verbessern, an Wandlungen anzupassen bzw. Wandlungen qualifikatorisch zu antizipieren. Insofern das auf der Basis und im Kontext Unternehmensziele geschieht, spricht man von strategischer Personalentwicklung. Personalentwicklung unterscheidet sich somit grundlegend von den eher administrativen Konzeptionen der Personalverwaltung und Personalbewirtschaftung.

### **Promotoren**

Promotoren sind Personen, die eine Innovation oder einen Transformationsprozess aktiv und intensiv fördern. Sie können macht- oder fachorientierten Einfluss nehmen:

- Machtpromotoren verfügen über formale Autorität und Sanktionsmöglichkeiten.
- Fachpromotoren verfügen über spezifisches Fachwissen. Die hierarchische Position ist dabei unerheblich.
- Beziehungspromotoren verfügen über ein Netzwerk guter persönlicher Beziehungen zu wichtigen Akteuren sowie über die Fähigkeit, neue Netzwerkbeziehungen zu entwickeln und zu nutzen.

Restriktoren oder Opponenten sind Personen, die einen Innovations- oder Transformationsprozess verzögern, hemmen oder verhindern.

### **Prozessorientierung**

Prozessorientierung richtet den Blick auf alle Abläufe und Aktivitäten, die zur Qualität der Ergebnisse beitragen können. Maßnahmen, die den Pro-

zess betreffen, weisen in die Zukunft und haben präventiven Charakter, während Maßnahmen, die am Ergebnis ansetzen, lediglich der Nachbesserung dienen.

### **Prozessorientierte Zukunftsmoderation**

Unter Prozessorientierter Zukunftsmoderation werden alle Methoden und Verfahren (wie z. B. Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space etc.) zusammengefasst, die den Gemeinsamer-Grund-Gedanken haben, dass das notwendige Wissen für Veränderung und Zukunftsfähigkeit bereits im System vorhanden ist. Durch den gezielten Einsatz dieser Verfahren kristallisieren sich diese unerschlossenen Potenziale der Systemmitglieder heraus, sodass diese Experten ihres eigenen Lernens und ihrer persönlichen und organisationalen Entwicklung werden.

### **Das Prinzip "Structure follows Process"**

Das Prinzip "Structure follows Process" entstammt dem Prozessmanagement und bedeutet, dass die Gestalt der Prozesse und Abläufe Ausgangspunkt für die Struktur der Aufbauorganisation sein soll. Ein einfaches Modell zur Beschreibung des Geschäftsprozesses bringt schon eine neue Sicht hinsichtlich Entscheidungen über Strukturen des Wissensmanagements hervor.

| Phasen | Aktionen | Output | Prozess-Verantwortliche | Prozess-Beteiligte | ? (offene Fragen) |
|--------|----------|--------|-------------------------|--------------------|-------------------|
|        |          |        |                         |                    |                   |

Geschäftsprozesse sind die Abläufe, die im direkten Kontakt zu externen Kunden stehen, also Mittelbeantragung, Maßnahmeplanung, Durchführung und Abrechnung usw.

### **Selbstlernkompetenzen**

Das Projekt "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel" an der Universität Kaiserslautern hat ein Modell entwickelt, in dem die Selbstlernkompetenzen beschrieben sind. Unter Selbstlernkompetenzen werden die Fähigkeiten zur selbstständigen Antizipation, Realisation und Evaluation von Lernprozessen verstanden. Know-how (Fach- und Allgemeinwissen) ist die Basis, auf die der Wis-

senserwerb aufbaut. Unter dem Gesichtspunkt des selbst gesteuerten (selbst organisierten) Lernens legen erweiterte Lernstrategien, Methodenkompetenz und personale Kompetenzen die Grundlage für das Lernen.

Spezifische Selbstlernkompetenzen:

- *Methodische Kompetenz* meint das Wissen über Strategien des Lernens (d. h. zur Informationsverarbeitung, zur Lernorganisation und zur Lernkoordination).
- *Kommunikative Kompetenz* ist für den Austausch der Lernenden mit anderen nötig, um beispielsweise Hilfe von anderen Personen anzunehmen oder gemeinsam mit anderen den Lernprozess (Lernkoordination) zu vollziehen.
- *Emotionale Kompetenz* wird als Fähigkeit verstanden, die emotionale Befindlichkeit wahrzunehmen, sich selbst zu steuern, Gefühle adäquat zum Ausdruck zu bringen und sich in andere hineinzusetzen.

Diese spezifischen Lernkompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang mit den drei allgemeinen Kompetenzbereichen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz. Die Trennung zwischen Selbstlernkompetenzen und allgemeinen Kompetenzen ist analytisch. Das Modell des Forschungsprojekts ist ein Raster, das von Lehrenden genutzt werden kann, um zu erkunden und zu beschreiben, welche Kompetenzen in einer bestimmten konkreten Lernsituation zu ihrer Bewältigung eingesetzt werden müssen. Aus Sicht der Lernenden sind Kompetenzen das ihnen zur Verfügung stehende Handlungsrepertoire in einer komplexen Situation, das sich kontinuierlich in unterschiedlichen Lernprozessen (formale, non-formale, informelle) weiterentwickelt.

### **Systemisch-evolutionäres Denken**

Systemisch-evolutionäres Denken bzw. die Erkenntnistheorie geht von gänzlich anderen Grundvorstellungen aus. Das Basisparadigma ist die spontane sich selbst generierende Ordnung, deren anschaulichstes und dem Verständnis wahrscheinlich am nächsten liegendes Beispiel der lebenden Organismus ist. Organismen werden von niemanden wirklich gemacht; sie entwickeln sich. Auch im sozialen Bereich entwickeln sie spontane Ordnungen, die von niemanden gemacht werden. Sie entstehen zwar durch das Handeln von Menschen, sind also das Resultat

menschlichen Handelns, entsprechen aber nicht notwendigerweise im Voraus gefassten menschlichen Absichten, Plänen unter Zwecksitzungen. Sie können dennoch in hohem Maße zweckrational sein, d. h. sie können menschlichen Zwecken dienlich sein, obwohl sie nicht von Menschen in zweckrationaler Absicht gestaltet wurden.

### **Zukunftskonferenz**

Die Zukunftskonferenz oder auch Futures Search Conference ist ein Organisationsentwicklungsinstrument, das von Marvin Weisbord (1992) entwickelt wurde. Sinn und Zweck dieser Methode ist es, die Organisation bzw. Institution, in der die Mitarbeiter meist "nebeneinander" arbeiten, als Ganzes zu begreifen und sich mit diesem großen Ganzen verbunden zu fühlen.

### **Zukunftswerkstatt**

Die Zukunftswerkstatt ist die älteste Methode, die sich mit den Themen Partizipation und Demokratisierung als prozessorientierter Ansatz beschäftigt. Die Methode wurde von Jungk (1993) in den sechziger Jahren im Rahmen von Bürgerbeteiligungsprozessen entwickelt.

Der Einsatzbereich von Zukunftswerkstatt gilt als nahezu unbegrenzt. Immer dann, wenn neue Orientierungen in Organisationen anstehen, kann diese einfach durchzuführende Methode angewandt werden.

## Literatur

*Argyris, C.; Schön, D. A.:* Organisational learning: A theory of action perspective. Reading, Mass. 1978

*Argyris, C.:* Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart 1997

*Argyris, C.; Schön, D. A.:* Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999

*Arnold, R.:* Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln 2000

*Arnold, R.; Schüßler, I.:* Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998

*Bamberger, G. G.:* Lösungsorientierte Beratung. Weinheim 2001

*Beucke-Galm, M.:* Über die Bedeutung von Dialog in einer "Lernenden Organisation". In: Organisationsentwicklung, Heft 1, 2001, S. 20-31

*Bion, W. R.:* Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 2001

*Blanke, T.:* Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potentiale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Stuttgart 2002

*Burow, O. A.:* Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999

*Burow, O. A.:* Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000

*Burow, O. A.:* Die Band – Ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik 1, 2002, S. 20-23

*Burow, O. A.; Hinz, A.:* Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. In: Profile, Heft 5/2003. Edition Humanistische Psychologie, 2003

*Cummings, A.; Oldham, G.:* Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Harvard Business Manager 4, 1998, S. 32-43

*Doppler, K.; Lauterburg, C.:* Change Management. Frankfurt/M. 1995

*Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.:* Kompetenzmessung – Handbuch. Einführung. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. IX-XXII

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

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

*Fischer, E.:* Weiterbilden – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung. In: Weiterlernen – neu gedacht. QUEM-report, Heft 78. Berlin 2003, S. 41-45

*Fischer, E.; Duell, W.:* Wenn Arbeit Lernen ist ... "Qualifizierende Arbeitsgestaltung" als "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert. In: QUEM-Bulletin, 6'2003, S. 7-10

*Fischer, E.; Schratz, M.:* Organisationen leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck 1999

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

*Gardner, H.:* Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart 1997

*Garz, H. G.:* Basiskomponenten kompetenter Beratung. In: Pädagogische Impulse, 2-3, 2000, S. 86-95

*Hartkemeyer, M.; Hartkemeyer, J.; Freeman D. L.:* Miteinander Denken: Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 1998

*Herold, M.; Landherr, B.:* SOL Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001

*Höhn, C.:* Demographische Trends. Bevölkerungswissenschaft und Politikberatung. Aus der Arbeit des Bundesinstitut für Bevölkerungsfor-

schung (BiB), 1973 bis 1998. Schriftenreihe des Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Bd. 28. Opladen 1998

*Holmann, P.; Devane, T. (Hrsg.):* Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppenmethoden. Heidelberg 2002

*Isaak, W.:* Der Dialog. In: Senge, P.: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1999, S. 416

*Jungk, R.:* Trotzdem. Mein Leben für die Zukunft. München 1993

*Keiser, S.; Hübner, U.:* Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76 Teil II. Berlin 2003, S. 497-527

*Kemper, M.; Klein, R.:* Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren 1998

*Kieser, A.:* Organisationstheorien. 3. überarb. Aufl. Stuttgart 1999

*Kirchhöfer, D.:* Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

*Knoll, J.; Häßner, K.:* "Etwas bewegen wollen ..." Lernunterstützung für ehrenamtliche Vereinsarbeit. Eine Handreichung für Angebote und Aktivitäten. Berlin 2003

*König, E.; Volmer, G.:* Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2000

*Lewin, K.:* Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Berlin 1963

*Lück, H.:* Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk. Weinheim 2001

*Malik, F.; Probst, G. J. B.:* Evolutionäres Management. In: Die Unternehmung, 35, 1981, S. 121

*Mandl, H.:* Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen 2000

*Müller, U.:* Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? In: Erwachsenenbildung, Heft 1/2000, S. 27-31

*Neuberger, O.:* Personalentwicklung. Stuttgart 1991

*Owen H.:* Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 2001

*Probst, G., Raub, S.; Romhardt, K.:* Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 3. Aufl. Wiesbaden 1999

*Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T.:* Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden 1998

*Schäffter, O.:* Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld 2000, S. 50-60

*Schäffter, O.:* Wenn Strukturen „lernen“ gelingen lassen. „Organisation“ aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: DIE-Zeitschrift 1/2003, S. 25-28

*Schicke, H.; Rosenthal, M.; Tesch, P.; Wielpütz, R.:* Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten und virtuellen Lernens. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76 Teil II. Berlin 2003, S. 577-614

*Schneider, J.; Stötzel, B.:* Lernen in der Lernstatt. Berlin, Bonn 1993

*Senge, P.:* Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1998

Senge, P. u. a.: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart 1999

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

*Steiner, V.:* Exploratives Lernen: Der persönliche Weg zum Erfolg. Ein Arbeitsbuch für Studium, Beruf und Weiterbildung. Zürich 2000

*Weisbord, M. (Ed.):* Discovering Common Ground. San Francisco 1992

*Wittwer, W. (Hrsg.):* Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. Köln 2001



