

Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz (Hg.)

Die Organisation als Kreatives Feld

Evolutionäre Personal- und
Organisationsentwicklung

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-123-7
URN urn:nbn:de:0002-1239

© 2005, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand grafikdesign, München
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz	
Enführung	4
Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz	
Warum der Turm von PISA schief ist - die elf Irrtümer der Bildungsdebatte.....	9
Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz	
Die Entdeckung des Kreativen Feldes -oder: Wie die Schule bzw. die Organisation laufen lernt.....	35
Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz	
Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung – EPOS Ein Praxisbericht	77
Heinz Hinz	
Entwicklungen wirkungsvoll und erfolgreich initiieren	123
Kathrin Kühnemuth	
Lernkulturwandel - von der belehrenden zur lernenden Organisation- Evaluations- darstellung	137
Horst Siebert	
Formen des selbstgesteuerten Lernens	157
Ingeborg Schüßler	
Zum Wandel der Lernkulturen an Schulen - zwischen Resignation und Innovation?	173
Robin Stark, Katharina Schnurer und Heinz Mandl	
Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen zum selbstgesteuerten und koopera- tiven Lernen.....	213
Herbert Altrichter und Katharina Soukup-Altrichter	
Forschen für die eigene Praxis.....	236
Olaf-Axel Burow & Christel Schmieling-Burow	
Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium.....	247
Daniela Rätzl, Heiko Rüppel, Holger Sickel	
Gestaltung lernförderlicher Möglichkeitsräume - Selbstgesteuertes Lernen in vir- tuellen Lernräumen.....	279
Christina Schachtner	
Bildung als Identitätsprojekt zukunftsöffnendes Lernen in NGO's	296
AutorInnen.....	308

Einführung

Wie können Organisationen zu Kreativen Feldern werden? Wie können sie zu anregenden Möglichkeitsräumen werden, die die Mitarbeiter/-innen darin unterstützen, ihre bislang ungenutzten kreativen Potentiale freizusetzen, um in synergetischer Zusammenarbeit eine kreativitäts- und innovationsfördernde Lern- und Arbeitsumgebung zu schaffen? Wie kann der Arbeitsplatz selbst zu einem Kreativen Feld werden?

Diese Fragen beschäftigen uns seit vielen Jahren. In Schul-, Personal- und Organisationsentwicklungsprojekten sowie Lehrveranstaltungen forschenden Lernens, im Austausch mit Experten und Laien in vielfältigen Feldern haben wir immer wieder neu versucht, Antworten darauf zu finden und mit unterschiedlichsten Vorgehensweisen experimentiert. Alle diese Überlegungen und Erfahrungen, sowie die Ergebnisse unserer Forschungen führten uns zur Formulierung einer *Theorie des Kreativen Feldes* und des Designs der *Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)*. Kern unserer Theorie und der sich daraus ableitenden Handlungsstrategien ist die auf den Zukunftsforscher und Begründer der Zukunftswerkstatt, Robert Jungk, zurückgehende Erkenntnis: *In jedem Menschen steckt sehr viel mehr, als er selber weiß*. Aufgrund unserer Arbeit mit unterschiedlichsten Organisationen und unseren Erfahrungen mit Workshops zur Freisetzung kreativer Potentiale haben wir sie um die These erweitert:

„In jedem sozialen System steckt mehr an kreativer Energie, als dessen Mitglieder wissen.“

Diese These reflektiert unsere Erfahrungen aus Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Open Space Konferenzen, Appreciative Inquiry-Workshops, Lern- bzw. Erfolgsteams, Dialoggruppen und anderen Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation, denen gemeinsam ist, dass sie einen offenen Möglichkeitsraum kreieren, der sich weitgehend inhaltlicher Vorgaben enthält und stattdessen auf das kreative Gestaltungspotential der Beteiligten setzt. Hier zeigt sich: Der Raum ist nicht leer!

Unsere Bildungsinstitutionen und Wirtschaftsunternehmen werden demgegenüber immer häufiger von Nomopathen bestimmt, Menschen die sich nur sicher fühlen, wenn fast alles geplant, verregelt und normiert ist. Unsere Sitzungen, Konferenzen, der Arbeitsalltag selbst

werden so allzu oft zu antikreativen Orten, in denen es gilt, Tagesordnungen abzuarbeiten und fremdbestimmte Regeln und Routinen zu befolgen. Die formale Struktur dominiert die Inhalte. Wen wundert es da, dass Enthusiasmus und Engagement abnehmen und der Dienst nach Vorschrift dringend benötigte kreative Eigeninitiative behindert. Unter dieser bürokratisierten Oberflächenstruktur, die letztlich auch Ausdruck verdrängter Ängste und mangelndem Selbstvertrauens ist, verbirgt sich aber eine unerkannte Tiefenstruktur kreativer Fähigkeiten und Energien, die nach Befreiung drängt. Das Bedürfnis *nach* und die Fähigkeit *zu* kreativer Gestaltung steckt in jedem von uns. Offene Möglichkeitsräume beseitigen Hindernisse, die Grenzwächter allerorten aufstellen und öffnen den Blick für Neues. Nicht nur die Individuen kommen so in Bewegung und finden gemeinsam neue Lösungen, sondern auch die Organisation als Ganzes lernt laufen.

Vorraussetzung für diesen Wandel von der bürokratisierten Verwaltungsorganisation zur offenen Gestaltungsorganisation ist ein verändertes Menschenbild, das persönliche Defizite und unvermeidbare Fehler als Gestaltungschancen erkennt und an die Stelle von Verregelung und Kontrolle Ermutigung, Vertrauen und Förderung setzt. Wie ein solcher Wandel aussehen kann versuchen wir mit diesem Band auf vier Wegen darzustellen:

Erstens benennen wir einleitend *Elf Irrtümer der aktuellen Bildungsdebatte* und zeigen – exemplarisch auch für andere Bereiche - warum unser Bildungswesen in manchen Bereichen dem schiefen Turm von PISA gleicht: Die Konstruktion des Fundaments ist mangelhaft. Mit unserer Fundamentalkritik markieren wir zugleich auch unseren Standort.

Zweitens skizzieren wir, auf welcher theoretischen Basis Schul- bzw. Organisationsentwicklung aus unserer Sicht dazu beitragen könnten, die beanstandeten Mängel zu überwinden. In *Die Entdeckung des Kreativen Feldes – Wie die Schule bzw. die Organisation laufen lernen* beschreiben wir zunächst die theoretischen Grundlagen unseres Vorgehens.

Drittens beschreiben wir daran anschließend in *Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung – EPOS ein Praxisbericht*, wie wir auf Basis der Theorie des Kreativen Feldes einen mehrjährigen Schulentwicklungsprozess erfolgreich gestaltet haben. Die Leser/innen können so in einem Dreischritt, ausgehend von der Kritik, über die theoretische Reflexion konkret die Theorie und Praxis der Umwandlung einer bestehenden Organisa-

tion in ein Kreatives Feld nachvollziehen und erhalten vielfältige Anregungen für die Gestaltung eigener Entwicklungsprojekte. *Heinz Hinz* vertieft in *Entwicklungsprozesse erfolgreich initiieren* unser Verständnis für elementare Voraussetzungen bei der Einleitung von nachhaltig wirksamen Veränderungsprozessen, indem er nicht nur ein neues Modell partizipativer Führung aus der Theorie herleitet und in praxisbezogener Dimension vorstellt, sondern darüber hinaus mit Hilfe konkreter Analysefragen, den Lesern/innen die Möglichkeit gibt, einen Transfer auf ihre eigene Situation zu leisten. Abgerundet wird dieser Praxisteil zur Umsetzung der Theorie des Kreativen Feldes durch *Kathrin Kühnemuths* kompensierte Darstellung der Ergebnisse ihrer Evaluation unseres Projektes.

Viertens weiten wir den erkenntnistheoretischen und praxisbezogenen Reflexionshorizont durch die Aufnahme von grundlegenden Beiträgen ausgewiesener Autoren/innen, die in unserem Projekt Beiträge zu den Synergieforen und zur Konzeptbildung leisteten.

So stellt der profilierte Experte der Erwachsenenbildung und des Selbstorganisierten Lernens, *Horst Siebert*, Überlegungen und Erkenntnisse zu *Formen selbst gesteuerten Lernens* vor.

Ingeborg Schießler - bekannt durch ihre grundlegende Arbeit zum Deutungslernen, klärt in ihrem Beitrag *Zum Wandel der Lernkulturen an Schulen – zwischen Resignation und Innovation?* sowohl detailliert die Frage, welche Vorstellungen, Deutungsmuster und didaktische Arrangements sich hinter der Forderung des „Wandels von Lernkulturen“ verbergen, als auch die Frage, welche Chancen und Grenzen bestehen.

Wesentliche Anregungen für die methodische und konzeptionelle Ausrichtung unseres Entwicklungsprojektes haben wir von *Heinz Mandl* und seiner Forschungsgruppe erhalten, die mit ihren Forschungen zum „trägen Lernen“ grundlegende Mängel gegenwärtiger Lern- und Bildungskonzepte empirisch nachgewiesen haben. In *Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen* geben *Robin Stark*, *Katharina Schnurer* und *Heinz Mandel* nicht nur einen Einblick in ihre Forschungsergebnisse zur Frage wirksamer Lehr-/Lernstrategien, sondern entwerfen auch die Umrisse innovativer Lehr-/Lerndesigns.

Herbert Altrichter und *Katharina Soukup-Altrichter*, die insbesondere durch ihr Konzept forschenden Lernens in der Schulentwicklung einen nachhaltig wirksamen Impuls gegeben haben, skizzieren in *Forschen für die eigene Praxis* den Stellenwert der Aktionsforschung für die kreative Entwicklung von Personen und Organisationen.

Olaf-Axel Burow und *Christel Schmieling-Burow* stellen in *Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der beruflichen und persönlichen Identität im Pädagogik-Studium* einen neuartigen Weg vor, wie man sein kreatives Potential im Medium der narrativen Entdeckung des persönlichen Mythos und der ästhetisch vermittelten Gestaltung eines expressiven Selbstportraits erschließen und erweitern kann.

Daniela Rätzel, *Heiko Rüppel* und *Holger Sichel* erweitern den Möglichkeitsraum des Kreativen Feldes auf virtuelle Lernräume, die Heiko Rüppel in seiner Dissertation „Zukunftswerkstatt online“ vertiefend dargestellt hat. In *Gestaltung lernförderlicher Möglichkeitsräume. Selbstgesteuertes Lernen in virtuellen Lernräumen* zeigen sie exemplarisch auf, welchen neuen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten das Internet bietet.

Christina Schachtner weitet in *Bildung als Identitätsprojekt: Zukunftseröffnendes Lernen in NGOs* den Blick auf die Entwicklung eines neuen Bildungsbegriffs und skizziert zukunftseröffnende Schlüsselkompetenzen.

Ermöglicht wurden das Projekt und diese Veröffentlichung durch die Förderung des Europäischen Sozialfonds und der Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF), vertreten durch Frau Dr. Gudrun Aulerich und Frau Dr. Evelyn Fischer. Wir danken ihnen ebenso wie der Geschäftsführerin der Akademie/Schulzentrum Silberburg, Frau Stefanie Meixner sowie den Kollegen/-innen, ohne deren engagierte Unterstützung dieses Projekt nicht hätte stattfinden können. Unterstützung bekamen wir auch durch die Projektgruppe Zukunftsmoderation am Fachbereich 1 der Universität Kassel, vertreten durch M.A. Kathrin Kühnemuth und Dr. Heiko Rüppel, die zwischenzeitlich mit der universitären Ausgründung von *synovativ – Institut für PartizipationsDesign* eine Dienstleistungseinrichtung geschaffen haben, die bei der Umsetzung der entwickelten Konzepte Unterstützung bietet. Wir danken den Referenten, sowie einer Vielzahl von direkten und indirekten Unterstützern des Projektes und hoffen, dass die von uns gemeinsam entwickelten

Ansätze dazu beitragen, Schulen und Organisationen Hinweise zu geben, wie sie zu Kreativen Feldern werden können.

Olaf-Axel Burow & Heinz Hinz

Kassel/Stuttgart im März 2005

Warum der Turm von PISA schief ist - die elf Irrtümer der Bildungsdebatte

1. Die schiefe Debatte – oder: Was ist so neu an PISA?

Wenn man die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre verfolgt hat, dann kann man nur irritiert sein über die Reaktionen, die nach Veröffentlichung der PISA-Studie in der bundesrepublikanischen Bildungsszene von Lehrern, über Eltern und Erziehungswissenschaftlern bis hin zu Politikern zu verzeichnen waren, denn – so unsere These – *PISA hat keine wesentlich neuen Erkenntnisse erbracht*. Fast alles, was dort mit einer gewissen empirischen Plausibilität herausgefunden wurde, war bekannt. Wenn unsere These zutrifft, wie ist es dann zu erklären, dass PISA eine solche öffentliche Erregung auslöste?

Aus unserer Sicht drängen sich zwei Sichtweisen auf, diese Reaktionen zu erklären, die von Erstaunen bis Entsetzen über die offenbar unzureichenden Leistungen des deutschen Schulsystems reichten:

Entweder hat sich die bildungspolitische Szene tatsächlich so weit vom Alltag der Schule entfernt, dass sie durch PISA plötzlich einen echten Erkenntniseinbruch erlitt, gewissermaßen eine Erlösung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. Oder: Die Reaktionen waren taktischer Natur, denn PISA hat weder für Experten noch für informierte Laien etwas wirklich Neues gebracht. Mag das Entsetzen bei manchen tatsächlich an mangelnder Information gelegen haben, so liegt doch – was Politik und Bildungsverwaltung betrifft – die Vermutung taktischer Reaktionen näher, denn wenn man die widersprüchlichen Schnellschussmaßnahmen von Politikern unterschiedlichster Couleur betrachtet, dann steht man vor der ernüchternden Erkenntnis, dass auch nach PISA – von wenigen Ausnahmen abgesehen - weit und breit kein politischer Wille und keine gesellschaftlich verankerte Kraft zu erkennen sind, die dazu bereit und in der Lage wären, die seit Jahrzehnten bekannten Fehlentwicklungen *grundlegend* anzugehen und das Projekt einer wirkliche Erneuerung des Schul- bzw. Bildungssystems zu wagen.

Dass die deutsche Schule in besonderem Maß eine „Klassenschule“ ist, also tendenziell Kinder benachteiligter sozialer Schichten nicht nur nicht fördert, sondern auch noch weiter in ihrem Entwicklungspotential behindert, haben wir schon in unserem Studium Anfang der siebziger Jahre gelernt und als idealistische Berufsanfänger, die an die Kraft der Pädagogik glaubten, zu verändern gesucht. 30 Jahre intensiven Forschens und der wissenschaftlichen Ausbildung angehender Lehrer/innen haben seitdem aber offenbar keinen oder nur geringen Fortschritt gebracht. Wesentliche Gründe liegen längst offen zu Tage. Dass beispielsweise das deutsche Bildungssystem fast völlig in der Frühförderung versagt¹, kann jeder, der auch nur entfernt mit Kindern zu tun hat, auch ohne die Lektüre dickleibiger wissenschaftlicher Untersuchungen feststellen. Dass Pädagogen/innen mit der besten Ausbildung und Besoldung gerade in den Bereich der bislang am schlechtesten ausgestatteten Frühpädagogik gehören, weiß jeder, der sich nur am Rande mit Entwicklungspsychologie oder neuerer Hirnforschung beschäftigt². Dass die Unterrichtsmethoden in weiten Teilen veraltet und frontale Belehrung den Alltag an Schulen und Universitäten noch immer bestimmt – wen überrascht das?

Und schließlich: Dass unsere Gesellschaft zu den kinderfeindlichsten Gesellschaften der Welt gehört, lässt sich nicht nur an den extrem gesunkenen Geburtenraten (Rang 185 von 190 Staaten; ca. 42% der Akademikerinnen geben derzeit an, keine Kinder zu wünschen) ablesen, sondern auch – damit ursächlich zusammenhängend – an einem der schlechtesten Kinderbetreuungssysteme in Europa und einer familienfeindlichen Politik, die ihresgleichen sucht. So äußerte jüngst der Chef des Caritas-Verbandes, dass die sicherste Möglichkeit sich in Deutschland wirtschaftlich zu ruinieren darin bestehe, zwei Kinder zu bekommen.

Diese Liste der Merkwürdigkeiten ließe sich fortführen, doch schon unsere pointierte Auflistung macht deutlich, dass es bei PISA und den Reaktionen auf diese Studie um etwas ganz anderes zu gehen scheint, als um die Empörung über bislang unerkannte Missstände im Bildungswesen und deren Behebung. So wie der Turm von PISA bekanntermaßen auf Sand gebaut wurde und deshalb zu kippen droht, so ist die derzeitige Bildungsdebatte durch eine bedrohliche Schräglage gekennzeichnet, weil deren maßgebliche Protagonisten überwiegend ängstlich darum bemüht sind, nicht an den Fundamenten zu rütteln und end-

¹ vgl. Fthenakis (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder.

² vgl. Hobson 2003; Le Doux 2003; Roth 2003; Singer 2004; Spitzer 2002; Singer 2003.

lich einen soliden Unterbau zu schaffen. Es ginge darum, das Offensichtliche zur Kenntnis zu nehmen. Doch die jahrzehntelange Politik der Verleugnung des Offensichtlichen wird allen - nunmehr auch empirisch belegten - Fehlentwicklungen zum Trotz fortgesetzt.

Dabei übersehen die Mehrdasselben-Politiker, dass auf einem morschen Fundament auch noch so aufwändige Stützungsmaßnahmen wenig bewirken werden. Allein der längst fällige Umbau dieses grotesk fehlentwickelten Bildungssystems, das letztlich einer überholten Architektur des 19. Jahrhunderts³ und der rückwärtsgewandten Verteidigung von Besitzständen entsprungen ist, könnte Perspektiven für eine verbesserte Förderung aller Schüler/innen bieten. Die nicht zu übersehende Wahrheit ist: Ein Flickschustern am tradierten Bildungssystem etwa *allein* mit Klippertschem Methodentraining oder einer ökonomiefizierten Verbertelsmännerung bzw. McKinseyisierung wird es nicht richten. Es reicht nicht aus, alle paar Jahre einer vermeintlich neuen pädagogischen Mode zu folgen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts müssen wir vielmehr unsere Auffassungen von Bildung und Erziehung insgesamt überprüfen und in einem von allen Beteiligten getragenen Kompromiss eine neue Basis finden⁴.

Doch bevor wir mit der Theorie des Kreativen Feldes einen möglichen und aus unserer Sicht besonders geeigneten Bezugsrahmen vorschlagen, wollen wir uns in einem ersten Schritt mit 11 Irrtümern der Bildungsdebatte auseinandersetzen, deren Überwindung wir als Voraussetzung für den notwendigen Wandel ansehen.

³ So die Ergebnisse der Studie von Lehner & Widmaier (1992). Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen.

⁴ Was das für die Erziehung bedeutet habe ich in Burow (2003). *Prinzipien erfolgreicher Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt dargelegt; wie die Reform der Ganztagschule aussehen könnte und wie sie anzugehen wäre in: Burow & Pauli (2005). *Ganztagschule entwickeln*. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

2. Die elf Irrtümer der Bildungsdebatte

Die Zahl „Elf“ ist willkürlich gewählt. Sie ließe sich problemlos erweitern. Sie steht für Fehlentwicklungen, die aus unserer Sicht exemplarisch zentrale Kernpunkte der Misere verdeutlichen.

Irrtum 1

Schulische Erziehung und Bildung können gesellschaftlich und kulturell verursachte Defizite ausgleichen.

Wir wissen aus zahlreichen Untersuchungen, dass Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss auf deren späteren persönlichen und beruflichen Erfolg ausüben. Wie zuletzt Judith Harris⁵ in einer beachteten Studie gezeigt hat, sind die Wirkungen bewusst intendierter elterlicher und schulischer Erziehung als relativ gering einzuschätzen im Verhältnis zu allgemeinen Sozialisationsfaktoren, wie z.B. der Rolle der sozialen Schichtenzugehörigkeit, dem Aufwachsen in spezifischen sozialen und kulturellen Umfeldern sowie dem Einfluss der Gruppe der Peers, der Gleichaltrigen. Insofern können die negativen PISA-Ergebnisse nicht einfach durch optimierte Schulbildung ausgeglichen werden: Sie haben zu großen Teilen eine Ursache in der Zunahme der gesellschaftlichen Ungleichheit in den entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, deren Folgen auch durch noch so intensive Bildungsbemühungen nur sehr eingeschränkt ausgeglichen werden können, auch wenn anderen Schulsysteme hier immerhin eine gewisse Abmilderung zu gelingen scheint. Es wäre schon viel erreicht, wenn wir wenigstens von solchen Systemen lernen würden, die die vorhandene soziale Ungleichheit nicht durch ungeeignete Formen der Beschulung verschärfen. Doch die Lage gibt wenig Anlass zur Hoffnung auf einen Wandel: Selbst ein bescheidener Ausgleich wird in Deutschland weniger denn je angezielt. Denn unter den Bedingungen einer alternden Gesellschaft, die im Rahmen globalisierter Konkurrenz an ihre Wachstumsgrenze gekommen ist, schließen sich offenbar die einflussreichen gesellschaftlichen Interessengruppen wieder verstärkt zusammen, um angesichts des schrumpfenden Verteilungskuchens ihre Pfründe zu sichern und den Aufstieg der nachrückenden Unterprivilegierten zu behindern.

⁵ vgl. Harris J.(2000). Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Hamburg:Rowohlt.

Mag man dieser verschwörungstheoretisch anmutenden Interpretation auch nicht folgen, so bleibt doch die Frage, warum allen Behauptungen zum Trotz, es ginge darum Leistung zu belohnen, weniger persönliche Leistungen, sondern stärker soziale Herkunft entscheiden. Die in den siebziger Jahren propagierte zentrale Zielvorstellung des Bildungswesens – nämlich die Ermöglichung von Chancengleichheit – erweist sich so einmal mehr als ideologische Verklärung der brutalen Wirklichkeit: So kann es nur naivste Gemüter verwundern, dass eine Studie jüngst nachgewiesen hat, dass z.B. Führungskräfte sich hermetisch abgeschlossen haben und ihren Nachwuchs bis zu 80% aus sich selbst heraus reproduzieren: Von wenigen Ausnahmen abgesehen, kommen Führungskräfte in Spitzenpositionen aus Elternhäusern, die selbst entsprechende Positionen innehatten. Der konkurrenzorientierte Wettlauf um exklusive Bildungszertifikate, wie z.B. teuer erkaufte MBA-Ausbildungen, geht in die Leere, wenn die Positionen, die angestrebt werden, nicht nach Leistung, sondern nach Herkunft vergeben werden. Inwieweit Schule Benachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft ausgleichen kann, ist völlig umstritten, da in optimal organisierten Schulsystemen zwar gewisse Startnachteile abgemildert werden können, aber habituelle Faktoren kaum ausgeglichen werden können, die wie Bourdieu⁶ gezeigt hat, aber entscheidend für erfolgreiche Karrieren sind.

Angesichts dieser ohnehin problematischen Ausgangslage ist es ein nicht hinzunehmendes Ärgernis, dass die deutsche Schule das Prinzip der Chancengleichheit konterkariert, indem sie statt auf individuelle Förderung in der vielfältig gemischten Gemeinschaft mehr denn je auf Ausgrenzung und verschärfte Auslese abzielt.

Wir können also schlussfolgern: Die Defizite, die PISA belegt hat, sind sowohl Ausdruck eines verfehlten Bildungssystems, aber auch einer problematischen gesellschaftlich vermittelten Privilegienstruktur. Der gesellschaftliche Skandal uneingelöster Chancengleichheit ist in erster Linie auf sozialpolitische und normative Weichenstellungen zurückzuführen und kann nicht durch Basteleien an pädagogischen Konzepten überwunden werden. Eine Rückbesinnung auf soziologische Phantasie, die Oskar Negt⁷ schon 1974 angemahnt hat, ist aktueller denn je. In Anlehnung an Pierre Bourdieu könnte man sagen, dass die Ergebnisse von Bildung und Erziehung überwiegend ein Effekt sozialer und kultureller Felder

⁶ vgl. Bourdieu P. (1987). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

⁷ vgl. Negt O. (1974). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt: EVA.

sind. Schulen verlieren aber ihre Legitimationsgrundlage, wenn sie nicht zumindest den Versuch unternehmen, dem Demokratiegebot des Grundgesetzes und dem Postulat der Chancengleichheit Rechnung zu tragen.

Irrtum 2:

Gesteigerte Anforderungen, zentrale Tests und eine schärfere Auslese bringen bessere Leistungen.

Im Kontext der bisherigen Überlegungen ist es interessant, dass weite Teile der Politik als Konsequenz der aus ihrer Sicht negativen PISA-Resultate nicht etwa die eigene, verfehlte Bildungspolitik auf den Prüfstand setzen, sondern ihr Heil in einer Art Mehrdasselben-Politik suchen: So tritt an die Stelle eines Überdenkens des deutschen Sonderweges des dreigliedrigen Schulsystems das trotzig Beharren auf den verfehlten Strukturen sowie eine Zementierung des Status Quo durch ein Mehr an zentralen Tests und Leistungsanforderungen⁸.

Evaluation wird zum neuen Zauberwort, das es richten soll, obwohl wir aus einer Vielzahl von Untersuchungen wissen, dass misstrauensbasierte, externe Kontrollmaßnahmen nur die „institutionalisierten AbwehrROUTINEN“⁹ stärken. Oder wie es jüngst der Essener Bildungsforscher Klaus Klemm vermutete: Beim nächsten PISA-Test werden die deutschen Schulen etwas besser abschneiden, weil sie jetzt den Test ernst nehmen und sich besser darauf vorbereiten. Wie wir weiter unten sehen werden, ist die Politik des Misstrauens durch verschärfte externe Kontrollen zum Scheitern verurteilt, weil sie zum einen die antizipierende Gegenreaktion der Kontrollierten hervorruft und zum anderen berechtigte Trotzreaktion und Demotivation befördert.

Hier schlägt unverhohlen der ökonomische Zeitgeist durch, der nachdem er in Unternehmen mit Konzepten wie Business Process Reengineering, Total Quality Management, Balanced Scorecard, 7-S-Model, Innovations- und Changemanagement zu einer beispiellosen

⁸ Immerhin schien Heide Simonis mit ihrer SPD-geführten Regierung in Schleswig-Holstein den lange fälligen Versuch zu unternehmen, das dreigliedrige Schulsystem zu überwinden, was durch den Wahlausgang verhindert wurde.

⁹ vgl. Argyris & Schön (1997). Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reduzierung menschlichen Handelns allein auf das Kriterium wirtschaftlich verwertbaren, messbarem Outputs beigetragen hat, nun auch in kurzsichtiger und verkürzter Weise auf Bildungsinstitutionen übertragen wird. Obwohl solche Management-Werkzeuge wie z.B. im Falle des TQM Fehlschlagsquoten von bis zu 80% erreichten und deshalb in immer kürzeren Zeiträumen eine Managementmode die nächste ablöst und Senges Konzept der „Lernenden Organisation“¹⁰ auch deshalb entwickelt wurde, um der in einseitig ökonomiefixierten Konzepten bislang missachteten Komplexität gerechter zu werden, setzen Bildungspolitiker aller Couleur - mit zeitlicher Verspätung - auf Steuerungsmodelle, die dem gescheiterten linearen Tonnendenken der siebziger Jahre verhaftet sind.

Ironischer Weise widersprechen hier zentrale Ergebnisse der PISA-Studie unseren kontrollfixierten Politikern: *Schulen, die keine strenge Auslese nach der vierten Klasse vornahmen und stattdessen bis zur achten Klassen Schüler/innen unterschiedlichster Leistungsstufen gemeinsam und ohne Benotung unterrichteten, erreichten erheblich bessere Ergebnisse als die Mehrzahl gegliederter deutscher Schulen, deren Lehrer sich überdies beklagten, ihre getrennte Schülerschaft sei noch zu inhomogen.*

Unsere *Theorie des Kreativen Feldes* kann erklären, warum Aussonderung zu einer Leistungsver schlechterung beiträgt, denn wie wir unten sehen werden, sind Vielfalt und kreative Mischung entscheidend für die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Spitzenleistungen. Das Setzen auf permanente Beurteilung und Sortierung nach vermeintlichen Leistungsstufen mithilfe von Leistungstests fällt weit zurück hinter die aus den siebziger Jahren stammenden und in weiten Teilen immer noch gültigen Erkenntnisse Karlheinz Ingenkamps zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“¹¹. Hat er gezeigt, wie wenig aussagekräftig Schulnoten sind, so wurde er jüngst bestätigt durch Ergebnisse der IGLU-Grundschulstudie¹², die zeigte, dass fast die Hälfte aller Übergangsempfehlungen von Grundschullehrern/-innen fehlerhaft sind. So hat das Kind einer türkischen Putzfrau - bei gleicher Leistung – in Baden-Württemberg eine 4,6-mal geringere Chance eine Übergangsempfehlung auf das Gymnasium zu bekommen, wie ein deutsches Kind.

¹⁰ vgl. Senge P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

¹¹ vgl. Ingenkamp K. (1995, 9. Aufl.). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim.

¹² vgl. Bos W. u.a. (Hg.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Heidelberg: Waxmann.

Die im internationalen Vergleich anachronistische Trennung von Kindern im Grundschulalter dient nicht ihrer Förderung, sondern der Ausgrenzung von Konkurrenten um den gesellschaftlichen Aufstieg. Weite Teile der deutschen Schule zielen so nicht auf Qualifikation, sondern vor allem auf Selektion ab. Damit hat sich seit Einsteins Zeiten im Erziehungs- und Bildungswesen offenbar wenig geändert. Dieser bedeutende Denker urteilte schon 1949:

„Die Verkrüppelung (der sozialen Seite in der Veranlagung der Individuen) halte ich für das größte Übel, dass der >Kapitalismus< mit sich bringt. Dieses Übel macht sich schon im Erziehungswesen geltend, in welchem das junge Individuum mit einem übertriebenen kompetitiven Geist erfüllt und zur Bewunderung des akquisitiven Erfolges erzogen wird: eine Vorbereitung für das spätere Berufsleben.“

Irrtum 3:

Das Aufstellen und Durchsetzen von klaren Normen verbessert die Lernergebnisse.

Viele Politiker, aber auch Erziehungswissenschaftler, verfallen angesichts der desillusionierenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien nun auf Lösungen, die eher zu den gescheiterten staatsfixierten sozialistischen Systemen, als zu demokratischen Staaten zu passen scheinen. Allgemeinverbindliche Standards und Normen sollen aufgestellt und durch nationale Vergleichstests abgeprüft werden. Die Schule, von fortgeschrittensten Denkern einst als Bildungsanstalt konzipiert, als Stätte freien Denkens, Fragens und Forschens soll nun in das Korsett allgemein verbindlicher und zentral abgeprüfter Normen gezwängt werden. Der Kontrollwahn einer entfesselten Bildungsbürokratie und die längst überholt geglaubte Steuerungsillusion aus den frühen siebziger Jahren feiert hier eine unglaubliche Wiederkehr.

Grundlegende Erkenntnisse über selbstorganisiertes Lehren und Lernen¹³, über den intrinsischen Charakter persönlich bedeutsamen Lernens¹⁴, drohen jetzt dem Messfetischismus einer entfesselten Kontrollbürokratie geopfert zu werden, die freilich im modischen Ge-

¹³ vgl. Mandl, Siebert und Schüßler in diesem Band

¹⁴ vgl. hierzu die wegweisenden Auffassungen der Gestaltpädagogik (Burow 1988; Bürmann 1992) und die stützenden Konzepte der Hirnforschung (Spitzer 2002).

wande marktwirtschaftlich geführter Evaluationsagenturen und Institutionen daherkommt. Der reaktionäre Geist, der die Gesellschaft in Zeiten stagnierenden Wachstums und schmelzender Umverteilungsmassen durchweht, kommt nun in Form vermeintlicher Effizienzkontrolleure daher, die doch nichts anderes sind, als Verschleierer gesellschaftlicher Prozesse der Machtumwälzung, bis hin zur hemmungslosen Diktatur privater Interessen. Es entsteht der Verdacht, dass weitgehend konzeptions- und phantasielose Bildungspolitiker, Bildung und Erziehung nun endgültig dem Diktat kommerzieller Verwertungsinteressen und eindeutig abrechenbarer Zielvereinbarungen unterwerfen wollen.

Dabei wird vergessen: Kreative Schöpfer wie Einstein, Picasso, Strawinsky oder Ghandi¹⁵ haben ihre bahnbrechenden Entwicklungen weder aufgrund von Zielvereinbarungen und bürokratischen Kontrollen noch aufgrund des Besuchs von Eliteschulen entwickelt. Entscheidend war – wie uns die Kreativitätsforschung gezeigt hat - in allen diesen Fällen ein selbst gewähltes kreatives Anregungsfeld und die Ausnutzung von Freiräumen.

¹⁵ vgl. Gardner H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta. & Burow O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.

Irrtum 4:

Das, was gut gelehrt wird, wird auch gelernt.

Obwohl es längst eine Vielzahl von Untersuchungen über die begrenzten Wirkungen eines Lehrens, das vorwiegend auf Instruktion setzt, gibt und manche Forscher, wie z.B. Heinz Mandl davon sprechen, dass an Schulen und Hochschulen überwiegend „träges Wissen“ vermittelt wird¹⁶, d.h. Wissen, das bestenfalls passiv angeeignet wird, aber nicht zum Aufbau von Handlungskompetenzen führt, hält sich der Irrglauben, dass das, was gelehrt wird auch gelernt wird. Verglichen mit dem grandiosen Wissenszuwachs der letzten Jahrzehnte sind Vermittlungskompetenz und Lerndesign der meisten Bildungsanstalten allzu oft noch Veranstaltungs- bzw. Unterrichtstypen des ausgehenden 19. Jahrhunderts verhaftet. Ein entscheidender Grund dürfte darin liegen, dass sich die universitären Ausbildungsstrukturen kaum geändert haben, was wir am *Beispiel der Lehrerbildung – stellvertretend für andere Bereiche* – belegen können:

So kann, um ein Beispiel zu nennen, die prägende Wirkung von dreizehntausend Schulstunden nicht durch einige erziehungswissenschaftliche Universitätsseminare außer Kraft gesetzt werden – insbesondere wenn diese Seminare unter den Bedingungen der Massenuniversität stattfinden und allzu oft in der didaktischen Gestaltung tradierte Lehrmodelle des letzten und vorletzten Jahrhunderts reproduzieren. So haben regelmäßige Befragungen unserer Prüflinge ergeben, dass nach wie vor zwischen 65 und 90% ihrer Ausbildung in frontaler Belehrung stattfinden.

Studien¹⁷ legen den Schluss nahe, dass mit den bisherigen Formen universitärer Lehrerbildung nur selten die Verhaltensebene erreicht wird: Studierende kennen zwar – wenn auch oft nur oberflächlich – unterschiedliche Erziehungs- und Unterrichtsmodelle -, doch sie haben nicht gelernt, diese in den Schulalltag und in ihr pädagogisches Handeln zu übersetzen. Aber schlimmer noch: Auch der Anspruch der Universität, Denken und eine forschende Haltung zu vermitteln, wird aufgrund der in Teilen ungeeigneten Studienstruktur nur in Randbereichen erreicht, wozu neben den unzureichenden Studienbedingungen auch beitragen dürfte, dass immer mehr Forschungsbereiche aus der Universität in die Max-Planck-Institute ausgelagert werden.

¹⁶ vgl. Gruber H., Mandl H. & Renkt, A. (1999). Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.

¹⁷ vgl. Terhart E. (2002). Nach PISA. Frankfurt: EVA.

Irrtum 5:

Durch das Aufstellen verbindlicher Kerncurricula werden Unterricht und die Ausbildung verbessert.

Die Festlegung eines Kerncurriculums zur Behebung der Wissens- und Verhaltensdefizite, stellt einen Rückgriff auf gescheiterte Konzeptionen der sechziger Jahre dar. Der Trugschluss besteht in einer unzureichenden Auffassung vom Lernprozess. Wie Carl Rogers mit seiner Kritik der „Trichtertheorie des Lernens“ und Paulo Freire mit seiner Kritik des „Bankierskonzepts der Erziehung“ übereinstimmend gezeigt haben, nehmen Schüler/Studierende das wenigste von dem, was wir lehren, auch auf. Sie werden in den Worten Robert Jungks zu oft mit „Fremdwissen“ überhäuft und wissen zu selten, wozu sie bestimmte Theorien benötigen.

Universitätsausbildung im Allgemeinen und Lehrerbildung im Speziellen – jedenfalls in der gegenwärtig vorherrschenden Form – basieren auf dem Konzept des „Rucksacklernens“. Doch Rucksacklernen funktioniert nur sehr begrenzt.

Nicht erst PISA hat gezeigt, dass die Ergebnisse tradiertes, vorwiegend instruktivistischer Lehr- und Lernverfahren eher mäßig und tendenziell abnehmend sind, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich die Aufwuchsbedingungen und die Wissensverarbeitungsmuster von Heranwachsenden dramatisch geändert haben¹⁸. Doch dieser Wandel kann nicht nur als Verfallsgeschichte betrachtet werden, da sich unter veränderten Bedingungen immer auch neue Kompetenzen ausbilden. Das Problem ist allerdings, dass allgemeine Ratlosigkeit vorherrscht, wie man diesem Wandel durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur Rechnung tragen kann. Wie ein Blick in die Geschichte zeigt, treten in Zeiten, in denen sich fundamentale Umwälzungsprozesse bis hin zu Paradigmenwechseln abzeichnen, konservative Bewahrer auf den Plan, die ihr altes Gebäude durch aufwändige Stützungsmaßnahmen zu sichern suchen. So auch heute, wo angesichts der behaupteten „Erziehungskatastrophe“, der Ruf nach verbindlichen Kerncurricula laut wird.

¹⁸ vgl. auch Mandls Beitrag in diesem Band

Wie schon bei der Glorifizierung von Tests wird auch hier das Heil in der Festschreibung allgemeinverbindlicher Inhalte gesucht. Angesichts einer globalisierten Expansionsgesellschaft, in der sich das Rad des Wandels immer schneller dreht, ist diese Schwerpunktsetzung jedoch das falsche Rezept. Zum einen veraltet der Kanon schneller, als dass sich eine gesellschaftliche Übereinkunft über die verbindlichen Inhalte erzielen lässt und zum anderen zeichnet es ja sinnhafte Lernprozesse aus, dass sie nicht planbar und sehr individuell sind.

Im Einsteinjahr sei daran erinnert: Der geniale Denker Albert Einstein hat das früh erkannt und sich deshalb zeitlebens gegen die Zumutung von Verregelung und Verplanung gewehrt. Nicht von ungefähr hat er die Relativitätstheorie nicht an der Universität, sondern in seiner Freizeit als Patentbeamter III. Klasse entwickelt. Seine spätere Forschungstätigkeit in Princeton führte er frei von allen äußeren Verpflichtungen durch. Es steht zu vermuten, dass Einstein nie in der Lage gewesen wäre, die Relativitätstheorie zu entwickeln, wenn er früh eine Assistentenstelle an der Universität erhalten und den Anpassungszwängen einer nach Zielvereinbarungen und Zeitvorgaben strukturierten Universität ausgesetzt gewesen wäre sowie sich den Standards und Aufstiegsmustern innovationsfeindlicher Zünfte hätte unterwerfen müssen. Kreativität lässt sich nicht in das Korsett ökonomie- und kontrollföhrerter Führungs- und Anreizmodelle zwingen. Daher vertreten wir die These, dass das Durchsetzen eng beschriebener Kerncurricula Lehr- und Lernprozesse weiter deindividualisieren und damit zu noch schlechteren Ergebnissen beitragen wird.

Irrtum 6:

Ein längeres Studium mit erweiterten erziehungswissenschaftlichen Anteilen verbessert die Qualität des Schulunterrichts und der Erziehungsleistungen.

Zu Recht meinen manche, dass Personen, die Lehr- und Führungsfunktionen übernehmen wollen, schon im Studium besser auf diese Aufgaben vorbereitet werden sollten. Insbesondere Erziehungs- und Sozialwissenschaftler erhoffen sich durch ein Zurückdrängen des Übergewichts der Fachstudien zugunsten einer Ausweitung des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Anteils die Ausbildung verbesserter Kompetenzen. Zweifellos sind bei der in den siebziger Jahren vorangetriebenen Verwissenschaftlichung beispielsweise der Lehrerbildung die fachlichen Aspekte überbetont worden. Wenn jedoch die gegenwärtige Studienstruktur beibehalten wird, dann wird auch eine Erweiterung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Anteile keine signifikante Verbesserung bringen, weil sie einer verfehlten Mehrdesselben-Logik folgen würde. Wir brauchen einen qualitativen Sprung. Untersuchungen legen nahe, dass stärker als das an der Universität erworbene Theoriewissen, biographisch erworbene Persönlichkeitsstrukturen sowie die Erfahrung des Vorbildes von 13.000 Schulstunden wirken. Wenn dies zutrifft, dann ist eine Qualitätssteigerung nur mit einem völlig veränderten Modell der personenbezogenen, individualisierten Kompetenzbildung denkbar.

Auch hier gilt: Wir brauchen ein neues Theorie-Praxis-Verständnis und eine veränderte Lernkultur, in der es nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung und forschendes Gestaltungshandeln in gesellschaftlichen Feldern geht.

Irrtum 7:

Jeder, der das Abitur erfolgreich bestanden hat, ist auch zum Studium geeignet.

Die Zulassungskriterien für das Lehramtsstudiums sind weitgehend ungeeignet. Das Abitur allein ist kein hinreichendes Auswahlkriterium für die Zulassung zum Lehramtsstudium. Wer ein Lehramt studieren möchte, muss noch etwas anderes gemacht haben, als nur die Schule erfolgreich absolviert zu haben. Wir bräuchten so etwas wie auf die jeweilige Aus-

bildung spezifisch zugeschnittene Auswahlverfahren und die Aufstellung von Eignungskriterien. Die vielgepriesene Harvard-Universität etwa sieht in aufwändigen Auswahlgesprächen, in denen es nicht nur um Schulleistungen, sondern vor allem auch um Bereiche besonderen persönlichen Engagements geht, eine zentrale Quelle für den Erfolg der Hochschule.

In unserem Bereich, der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zeigt sich, dass nicht jeder, der das Abitur bestanden hat, auch deshalb schon für das Lehramtsstudium geeignet ist. Untersuchungen zeigen, dass der entscheidende Faktor für ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums und eine entsprechend qualifizierte Berufspraxis die *Studienwahlmotivation* ist, mithin also ein Faktor, der durch die Ausbildung kaum zu beeinflussen ist. Von daher bräuchte man völlig neue Wege zu einer Auswahl qualifizierter Bewerber/innen schon im Grundstudium und die Möglichkeit, bei festgestellter Nichteignung, problemlos den Studiengang wechseln zu können. Anstatt Jahre in eine Ausbildung zu investieren, die einen nur ungenügend auf den Beruf vorbereitet und an deren Ende man mit Schrecken feststellt, was es im Alltag heißt, Lehrer/-in zu sein, müsste man die Ausbildung von Anfang an viel stärker personalisieren und auf die individuellen Fähigkeitsprofile und Neigungen zuspitzen. Derzeit findet die „Ausbildung“ – aufgrund der ungenügenden Ausstattung – häufig in unpersönlichen Massenseminaren bzw. Vorlesungen mit bis zu 300 Studierenden statt. Diese „Ausbildung“ dürfte so gut wie keinen Effekt auf die berufliche Qualifizierung haben, außer dem, dass clevere Studierende lernen, wie man relativ leicht einen Schein ergattern und sich durch Downloads von www.hausarbeiten.de durchs Studium mogeln kann. Ähnliche Verhältnisse findet man auch in anderen Fächern.

Eine bloße Festschreibung von Kerncurricula, die durch normierte Vergleichsarbeiten abgetestet werden, wird nicht zur Ausbildung qualifizierter Lehrer/-innen bzw. Führungspersönlichkeiten beitragen, sondern nur den Trend zu oberflächlicher Anpassung beschleunigen, wobei der Druck von Politik und Universitätsverwaltung darauf abzielt, die Durchlaufzahlen zu erhöhen und das Studium insgesamt zu beschleunigen. Als Vorbilder gelten dabei Eliteuniversitäten anderer Länder. Dabei wird allerdings Entscheidendes übersehen: Die oft als Vorbild hingestellten Elite-Universitäten, wie z.B. Harvard, wählen sich ihre Studierenden sehr sorgfältig aus, fordern z.T. erhebliche Studiengebühren und verfügen über kleine Forschungsgruppen, in denen die Studierenden intensiv betreut werden. Wenn

man es wirklich ernst meint, mit einer Qualitätsverbesserung von Bildungsinstitutionen, dann müsste man Bedingungen schaffen, die ein personalisiertes, intensives Studium ermöglichen.

Irrtum 8:

Universitäre Lehrerbildung ist der Garant für qualifizierte Lehrer.

Ein weiterer Mythos besteht darin, dass eine solide akademische Ausbildung die Voraussetzung dafür ist, dass ein qualifiziertes pädagogisches Handeln, entsprechende Unterrichtskompetenzen und sowie Führungsfähigkeiten entwickelt werden. Unter den Bedingungen einer Elite-Universität mag dies zutreffen, unter denen der Massenuniversität bleibt dies aber eher ein frommer Wunsch.

Das bisherige Modell universitärer Lehrerbildung hat sich bezogen auf eine grundlegende Veränderung der Unterrichtskultur und des Lehrerverhaltens als weitgehend wirkungslos erwiesen. Internationale Vergleichsstudien kommen seit den siebziger Jahren (!) zu gleichlautenden Ergebnissen: Die Unterrichtskultur in Deutschland setzt zu sehr auf Belehrung, Selektion und Gängelung und nutzt zu wenig die Selbstorganisations- und Selbstlernerfähigkeiten von Schülern/ Studierenden. Die Kritik an den Lehrern/-innen greift zu kurz, denn sie reproduzieren nur das, was sie in ihrer eigenen Schulzeit und später an der Universität erfahren haben. Die Lehrerausbildung war in den letzten zwanzig Jahren nur in Randbereichen in der Lage, zu einem grundlegenden Wandel der Unterrichtskultur beizutragen.

Wir plädieren hier keinesfalls für die Abschaffung universitärer Lehramtsstudiengänge, sondern für deren radikale Reformierung. Aber wir möchten auch darauf hinweisen, dass der Lehrerberuf offen bleiben sollte für besonders begabte Quereinsteiger aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen und kulturellen Feldern. Die vorrangige Besetzung der Lehrerberufes durch Personen, die nach 13-jährigem Schulbesuch fern von der gesellschaftlichen Alltagswirklichkeit sich aufgrund von 6 bis zehn Semestern Sitzens in überfüllten Hörsälen und Seminarräumen für eine lebenslange Pädagogentätigkeit qualifizieren, halten wir für völlig verfehlt.

Schulen und Universitäten müssen sich öffnen für vielfältige Formen der Qualifizierung in unterschiedlichen didaktischen Arrangements und beruflichen Feldern, in kreativen Mischungen von Personen unterschiedlichster Herkünfte und Berufsausbildungen. Oft sind grundlegende Wandlungsprozesse gerade von Außenseitern, die außerhalb der etablierten Karrierewege stehen, angestoßen worden. Die Zusammenstellung einer kreativen Mischung etwa ist ein weiteres Erfolgsgeheimnis von Harvard.

Irrtum 9:

Abschlussexamina geben Auskunft über die Berufseignung.

Die Prüfungsmethoden (insbesondere im Bereich der mündlichen Prüfungen) sind nicht mehr zeitgemäß. Weder messen die Prüfungen das, was gefordert ist, noch sind sie geeignet, verlässliche Aussagen über die Eignung der Bewerber/innen für das spätere Berufsfeld zu bieten. Sie sind oft zu einem leeren Ritual verkommen.

Ein weiterer Irrtum besteht deshalb darin, dass universitäre Abschlussexamina eine Aussagekraft über die spätere Berufseignung hätten. Dies ist allerdings keine neue Erkenntnis: Albert Einstein erhielt auch aufgrund seines eher mittelmäßigen Studienabschlusses (gemessen in Ziffernnoten) nicht mal eine Assistentenstelle an der Züricher Universität – was sich im Nachhinein allerdings als Glücksfall erweisen sollte, weil er so den konventionellen Denkroutinen und Karrierezwängen seiner Zunft entgehen konnte. Studien über die Aussagekraft von Examensnoten zeigen, dass hier eine Vielzahl von biographischen Besonderheiten und lokalen Gegebenheiten eine Rolle spielen.

Eine Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse von Absolventen des Lehramtsstudiums würde katastrophale Wissenslücken bzw. Umsetzungsschwächen sichtbar machen, wie sie sich in den Vergleichsuntersuchungen bei Schüler/innen gezeigt haben. Die aktuelle Benotungspraxis vertuscht diese Misere und spiegelt nicht den tatsächlichen Kenntnis- und Fähigkeitsstand der Studierenden wider.

Aber unsere Kritik ist noch grundsätzlicher: Unter den Bedingungen der Massenuniversität werden die überwiegend als konventionelles Frage-Antwort-Spiel gehaltenen Prüfungen allzu oft zu einem sinnentleerten Ritual, das mehr über die Erstarrung akademischer Formen, denn über die Qualifikationen des Kandidaten aussagt. Aber schlimmer noch: Die Beibehaltung dieser ineffizienten Rituale verführt viele Studierende dazu, das Studium als eine Art Multiple-Choice-Verfahren anzusehen, ohne eigene Forschungs- bzw. Erkenntnisinteressen und ohne ein persönliches Profil zu entwickeln. Wenn nun über Standards und Normtests eine weitere Normierung der Ausbildung erfolgt, werden originelle Karrierewege die Ausnahme bleiben und mutiert oberflächliche Anpassung zum Königsweg. Auf diese Art und Weise entartet das Studium im doppelten Sinne der Wortbedeutung zu einem „Schein“-Studium, was sich auch darin zeigt, dass mittlerweile mindestens 30% der Seminararbeiten aus dem Internet heruntergeladen werden, ohne dass die überlasteten Dozenten dies kontrollieren könnten.

Irrtum 10:

Schulen und Universitäten lassen sich nach der Logik von Unternehmen führen

In dieser desolaten Situation verfallen Politiker und Hochschulverwaltungen – auch unter dem Diktat knapper Kassen – und getrieben durch den ökonomistischen Zeitgeist auf den Gedanken, Schulen und Hochschulen mit Rezepten aus der Wirtschaft an die kurze Leine zu nehmen. Wie wir an anderer Stelle beschrieben haben¹⁹ gibt es hier in der Tat viele bedenkenswerte Anregungen – doch die lassen sich nicht aus *der* Wirtschaft allgemein ableiten, sondern nur aus den bestentwickelten und innovativsten Bereichen der Wirtschaft. Und hier zeigt sich, dass nicht bürokratische Gängelung, sondern die Gewährung weitgehender Autonomie im Rahmen gemeinsam definierter Ziele und einer eigenständigen Auswahl geeigneter Bewerber zum Erfolg führen.

Schulen und Universitäten sind keine Produktionsbetriebe, die aufgrund eindeutiger Vorgaben vorher festgelegte Produktionsziele erreichen können. Sie sind vielmehr *offene Mög-*

¹⁹ vgl. Burow O.A. (1997). Mit Rezepten aus der Wirtschaft das Bildungswesen heilen? In: Krüger, Heinz Herrmann & Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.). Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske & Budrich. S.641-662

lichkeitsräume, die Einzelne und Gruppen darin unterstützen sollen, ihre bislang ungenutzten kreativen Potentiale zu entdecken und zu entfalten. Dieser Entwicklungsprozess trägt seinen Zweck in sich selbst, dient der Selbstbildung und lässt sich nur begrenzt durch äußerliche Vorgaben steuern. Es verhält sich hier so ähnlich wie im Gebiet der Grundlagenforschung: Ergebnisse lassen sich nicht zeitlich fixieren und inhaltlich voraussagen. Der Verwertungsaspekt ergibt sich erst in zweiter Linie. So hatte – um ein Beispiel zu geben – Einstein keinesfalls vor, das Global Positioning System (GPS) zu entwickeln und er wäre auch aufgrund eines entsprechenden Auftrages mit zeitlich klar umrissenen Zielvereinbarungen dazu auch gar nicht in der Lage gewesen. Gerade weil er einen Freiraum zu zweckfreiem Forschen hatte, schuf er aber quasi nebenbei die Grundlagen dafür.

Irrtum 11:

Schulen und Hochschulen lassen sich durch verordnete Reformkonzepte entwickeln.

Die Organisation des Studiums orientiert sich in weiten Teilen an einem tradierten Modell universitärer Bildung, das unter den Bedingungen der Massenuniversität nur noch unzureichend funktioniert. Das Modell scheitert in doppelter Hinsicht: Überzogene Theorieansprüche treffen nur bei denjenigen auf einen fruchtbaren Boden, die überdurchschnittlich motiviert sind und/oder eine Wissenschaftslaufbahn anstreben. Gleichzeitig wird durch die Organisation des Studiums weder eine qualifizierte Forscherhaltung angebahnt, noch eine praxisrelevante Berufsvorbereitung in hinreichendem Maß erreicht. Die Zielstellung der Ausbildung bleibt unklar. Zudem wird in vielen Seminaren – per heimlichen Lehrplan – etwas anderes transportiert als das was gelehrt wird.

Als Abschluss unserer zugespitzten Fundamentalkritik möchten einige Ideen anfügen, die aus Sicht unserer *Theorie des Kreativen Feldes* geeignet sind, einige der benannten Diskrepanzen zu überwinden:

Anfangssemester müssten zu Beginn ihres Studiums Lern- bzw. Forschungsteams bilden, die sich einer Professorin/ einem Professor zuordnen und eigenständig über mehrere Semester eine bestimmte Fragestellung als eigenes Forschungsprojekt verfolgen. Nicht ein allgemeines Kerncurriculum qualifiziert sie, sondern ein eigenständiges, selbstgewähltes Forschungsprojekt im Team unter Begleitung durch Hochschullehrer/innen. Das alte Prin-

zip exemplarischen Lernens (Negt s.o.) könnte hier mit neueren Konzepten biographischen Lernens verbunden werden. Insgesamt müsste das Basisstudium verkürzt und die Möglichkeit für lebenslange Aufbau-, Erweiterungs- bzw. Vertiefungsstudien gegeben werden.

So müsste beispielsweise das Lehrerstudium radikal verkürzt werden (sechs Semester). Dafür sollten aber Lehrer/innen bei voller Bezahlung im Abstand von ca. fünf Jahren ein Sabbat-Halbjahr wahrnehmen können, um an der Universität über ihre Praxis zu reflektieren, kleine Forschungsprojekte zu starten und ihr theoretisches Wissen auf den neuesten Stand zu bringen. Weiterbildung gehört in der Wissensgesellschaft als unverzichtbarer Bestandteil zur Berufsausübung. Lehrer müssen lebenslang lernen. Gerade der Beruf des Lehrers lässt sich nicht auf die Studienphase begrenzten Rucksacklernens organisieren, sondern bedarf eines double loop learnings („Doppelschleifenlernens“)²⁰, in dem Praxiserfahrung, theoretische Reflexion und Praxistransfer kontinuierlich aufeinander aufbauen. Die Herausforderung zu permanenten gemeinsamen Lernens ist Aufgabe aller an Schule Beteiligten. Deshalb sollten an den Schulen Projekte evolutionärer Schulentwicklung stattfinden, die wiederum Gegenstand des forschenden Lernens werden. Hierdurch würde man mehrere Vorteile erreichen:

- Studienanfänger kämen mit erfahrenen Praktikern zusammen, Fragestellungen aus der Praxis kämen stärker in den Blick.
- In den Schulen entstände ein kontinuierlicher Auseinandersetzungsprozess mit neuen Erkenntnissen, so dass Schulen zu „Lernenden Organisationen“ würden.
- Die Hochschullehre bekäme neue Impulse aus der Praxis.
- Das Rucksacklernen würde tendenziell durch ein „Just-in-Time-Lernen“ ersetzt.
- Das Expertenwissen der Betroffenen vor Ort würde besser genutzt.
- Schulreform fände als individualisierter und permanenter Prozess, der auf die spezifischen Voraussetzungen der Beteiligten und die lokalen Bedingungen abgestimmt ist, statt der zeitweise Ausstieg aus der Schule und die Möglichkeit, die eigene Praxis zu reflektieren, böte zugleich ein Prävention gegen drohendes Burnout.

²⁰ vgl. Argyris C. (1996). Die Lernende Organisation. & Argyris & Schön (1997). Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Beide: Stuttgart: Klett-Cotta.

Diese Anregungen weisen in die Richtung, in die aus unserer Sicht eine Reform gehen müsste: Schulen und Hochschulen benötigen dringend mehr *Autonomie*, um vielfältige Modelle und Bildungswege zu erproben. Sie lassen sich nicht zentral steuern und von oben verordnete Reformen sind – wie übrigens auch in der Wirtschaft – wenig effektiv. Worauf es vielmehr ankäme, wäre eine radikale Entbürokratisierung, so dass *Schulen und Hochschulen zu offenen Möglichkeitsräumen, zu Kreativen Feldern* werden.

3. Die Pädagogen haben die Welt nur unterschiedlich interpretiert – es kommt aber darauf an, sie zu verändern!

Unsere Ausgangsthese lautet: Der Erziehungswissenschaft mangelt es nicht an neuen Konzepten, Modellen, Theorien, Untersuchungen etc. *Ihr zentrales Problem ist ein Umsetzungsdefizit*. Sie hat bislang kaum Strategien dafür gefunden, um das, was als „angemessen“ erkannt wurde, auch breitenwirksam in den schulischen bzw. universitären Alltag zu transferieren. In Anlehnung an Marx bekannter Kritik an den Philosophen des vorletzten Jahrhunderts könnte man pointiert formulieren:

Die Pädagogen haben die Welt nur unterschiedlich interpretiert – es kommt aber darauf an, sie zu verändern!

Weder hilft die Tradition der Pflege und Verehrung „pädagogischer Helden“, wie sie die historische Pädagogik in weiten Teilen betreibt, noch das andere Extrem, die Veranstaltung einer Vielzahl empirischer Studien – worin im Augenblick das Heil gesehen wird –, die zwangsläufig nur eng begrenzte Teilaspekte erheben können, und deshalb all zu oft nicht mehr aussagen, als das, was der durchschnittlich informierte Laie ohnehin weiß und die nur selten messbare Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag haben²¹. Gewiss: Historische Forschung und empirische Überprüfung von Hypothesen sind unverzichtbar, doch benötigen wir im Feld so komplexer Zusammenhänge wie Bildung und Erziehung noch etwas anderes als bilanzierende und überprüfende Forschung. Denn Bildungs- und Erziehungsprozesse werden sich nie in exakte Gleichungen gießen lassen, wie es in manchen

²¹ vgl. Rolf H.G. (2005). Nicht nur die Schule braucht überprüfbare Ziele, sondern auch die Bildungspolitik. Ein PISA-Kommentar. In: Pädagogik, 2, S.60-61.

Bereichen der Naturwissenschaften möglich zu sein scheint, obwohl selbst dort Fragezeichen angebracht sind.²²

In Bildung und Erziehung haben wir es mit sich selbst organisierenden, eigensinnigen Individuen sowohl auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden zu tun. Genetische Vorprägungen, Einflüsse der Sozialisation, biographische Muster, Hier-und-Jetzt Stimmungen, die Eigenlogik institutioneller Dynamiken und vieles mehr gehen eine komplizierte Wechselwirkung ein, die man mit noch so ausgefeilten Forschungsverfahren nicht annähernd exakt abbilden kann, aber was noch wichtiger ist: Eindeutige Vorhersagen sind in diesem Bereich so gut wie unmöglich, auch aufgrund der Langwierigkeit von Bildungsprozessen und den unvorhersehbaren Wendungen. Die Forschung kommt insofern zwangsläufig immer zu spät, weil die Beforschten und die relevanten gesellschaftlichen Kräfte schon längst woanders sind.

Insofern benötigen wir klare Zielsetzungen und eine stärkere Orientierung an *Konzepten der aktiv eingreifenden und gestaltenden Handlungs- und Aktionsforschung bzw. Prozessbegleitung*.

Dennoch ist das Handeln in pädagogischen Feldern nicht beliebig. Denn wie die vergleichende Auseinandersetzung mit Erziehungskonzepten und empirischen Studien zeigt, sind allgemeingültige Prinzipien erfolgreicher Erziehung bzw. eines bildungs- und erziehungsförderlichen Umfeldes durchaus bekannt²³ und auch Lehrer, Eltern, Schüler, Erziehungswissenschaftler, Politiker etc. – kurz alle, die am System Schule beteiligt sind - verfügen in der Regel *intuitiv* über dieses Basiswissen, wie wir in den letzten 20 Jahren in einer Vielzahl von Schulentwicklungsworkshops immer wieder erleben durften. So sind solche vielfältig gemischten Gruppen, wenn sie sich in einen *offenen Möglichkeitsraum gemeinsamen dialogischen Forschens und Entwerfens* begeben, erstaunlicher Weise in der Lage – selbst innerhalb eines nur dreitägigen Workshops – tragfähige Modelle von Schule zu entwickeln, ohne dass sie aufwändiger Belehrung durch entsprechende Experten bedürften. Das

²² vgl. Burow O.A. (1999) An der Jahrtausendschwelle: Ist eine neue Balance zwischen Mensch, Natur und Technik in Sicht? In: Friedrich Jahresheft „Mensch, Natur, Technik“, S.68-71.

²³ vgl. Burow O.A. (2003). Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wissen ist vorhanden und es gibt Verfahren, die das verborgene Wissen in Lehrern, Schülern, Eltern, Mitarbeitern etc. sowie in der Organisation insgesamt freisetzen können.²⁴

Rätselhaft erscheint es uns angesichts dieser Erkenntnis, warum professionelle Pädagogen aber auch Politiker so tun, als sei es ein großes Rätsel wie eine Schule aussieht, die sowohl der Tradition von Emanzipation und Aufklärung verpflichtet ist, als auch den Herausforderungen einer sich ausbildenden Wissensgesellschaft gerecht wird.

Da eine der Grundnotwendigkeiten menschlicher Existenz (manche behaupten sogar ein „Grundtrieb“²⁵) und unsere wichtigste Begabung darin bestehen, dauernd zu lernen, fehlt es offenbar immer noch an lernförderlichen Umgebungen bzw. offenen Möglichkeitsräumen, die sich nicht nur auf die Lehrerbildung und die Entwicklung von Unterricht, sondern auch auf die bewusste Gestaltung lernförderlicher Organisationen in allen gesellschaftlichen Bereichen erstrecken. Wie aber ist dieser Missstand möglich angesichts der historisch neuen Situation wissenschaftlich ausgebildeter Lehrer/innen und relativ gut ausgebauter lehrerbildender Fakultäten an den Universitäten?

Die oben aufgeführten 11 Irrtümer der Bildungsdebatte mögen einen Teil mangelnder Wirkungen der mit beachtlichem Aufwand betriebenen Ausbildungsbemühungen erklären. Als problematischer Kern schält sich eine verkürzte Auffassung der Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit sowie technologisch reduzierter Lern-/Lehrkonzepte heraus.

Die outputorientierte Zuschneidung massenhaft zu vermittelnder Qualifikationen depersonalisiert und entindividualisiert Entwicklungsprozesse, die nicht in allgemeingültige Regeln oder gar Curricula zu gießen sind, weil eben diese Reduktion die Qualifikation zerstört, die sie erzeugen möchte.

Lernen kann nicht vorwiegend als Instruktions-, Belehrungs-, Rucksacklernen etc. organisiert werden, sondern muss umfassender betrachtet werden in sozialen und kulturellen Feldern, die ihr Optimum nur dann erreichen, wenn sie die für sie förderlichen Bedingungen im permanenten Austausch *selbst* und nicht fremdbestimmt gestalten. Nicht Klippert, nicht Bertelsmann, nicht McKinsey bringen den erwünschten Durchbruch – auch wenn sie bisweilen wichtige Einzelaspekte thematisieren – da dieser nur in gemeinschaftlicher Selbstorganisation als *evolutionärer Prozess* entstehen kann.

²⁴ vgl. Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.

²⁵ vgl. Lawrence P.R. & Nohria N. (2003). Driven. Was Menschen und Organisationen antreibt. Stuttgart: Klett-Cotta.

Der Ort wo diese pädagogische Revolution stattfindet, ist nicht die Universität, ist nicht das Seminar, es ist die Schule oder das Wirtschaftsunternehmen und sonstige Organisationen – es ist der Arbeitsplatz selbst. Diese kühne These wird massiven Widerspruch hervorrufen, sieht man doch seit Jahrzehnten wie die Mehrzahl unserer Schulen stagnieren. Wie ist dies zu erklären?

Aus unserer Sicht fehlt es Schulen an echter Autonomie²⁶, d.h. der Möglichkeit ihr Budget selbst zu verwalten, über die Einstellung von Kollegen/innen zu bestimmen, ein eigenes Programm zu entwickeln, ihre eigene Fortbildung zu organisieren und beispielsweise auch wirtschaftlich aktiv zu werden. Weiter fehlt eine Beziehung der „kreativen Konkurrenz und Kooperation“ zwischen den Schulen.

Unsere jahrzehntelange Arbeit mit Mitgliedern unterschiedlichster Bildungsinstitutionen hat in uns die Gewissheit reifen lassen, dass die Schule bzw. der Arbeitsplatz oder die jeweilige Organisation zu einem Ort selbstreflexiven Lernens werden kann. Letztlich geht es darum, die tradierten Trennungen zwischen wissenschaftlicher Ausbildung an der Universität und berufspraktischer Ausbildung im Referendariat sowie einer erstaunlich langen unbegleiteten Phase der Berufsausübung aufzuheben. Der Ort der Ausbildung, der Entwicklung neuer Konzepte und des organisationellen Lernens sind die Schule bzw. der Arbeitsplatz selbst.

Die *Universität* kann solche Entwicklungsprozesse begleiten, Theorien liefern, zusätzlich aber Handlungs- bzw. Aktionsforschung betreiben. Doch sie ist nicht der Lehrmeister, sondern eher ein wichtiger Dialogpartner, Anreger und Katalysator.

Die *Politik* ihrerseits ist gefordert, für förderliche Rahmenbedingungen zu sorgen, in denen Bildungsinstitutionen ihren Behördencharakter überwinden und sich zu eigenverantwortlich handelnden, autonomen Lernenden Organisationen wandeln können.

Solange Politik und Bildungsverwaltung nicht bereit sind, diesen notwendigen Freiraum zu gewähren, vermag auch die Pädagogik nur wenig auszurichten. *Insofern ist der notwendige Wandel in erster Linie eine Frage des politischen Gestaltungswillens.* Pädagogik kann diesen Wandel nur in dem Maß vorantreiben, wie es ihr gelingt, die Politik als Bündnispartner zu gewinnen. Wenn es hier nicht zu schlagkräftigen Bündnissen kommt, werden alle noch

²⁶ Bezogen auf die Ganztagschule haben wir das Konzept der Autonomie präzisiert. In Burow & Pauli (2005). Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

so akribischen Forschungen folgenlose Sandkastenspiele bleiben. Es gilt sich klarzumachen:

Schulen und Hochschulen brauchen keine neuen Interpretationen, sondern politisch gestützte Autonomie, um endlich das umsetzen zu können, was sie für notwendig halten.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön (1997). Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C. (1996). Die Lernende Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. (Hg.). (2001) Pisa 2000. Opladen: Leske & Budrich.
- Bos, W. u.a. (Hg.) (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Heidelberg: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp
- Burow & Pauli (2005). Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, J. (1992). Persönlich bedeutsames Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burow, O.A. (1988). Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining – Unterrichtskonzept – Organisationsentwicklung. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Burow, O.A. (1997). Mit Rezepten aus der Wirtschaft das Bildungswesen heilen? In: Krüger, Heinz Herrmann & Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.). Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske & Budrich. S.641-662.
- Burow, O.A. (1999). An der Jahrtausendschwelle: Ist eine neue Balance zwischen Mensch, Natur und Technik in Sicht? In: Friedrich Jahresheft „Mensch, Natur, Technik“, S.68-71.
- Burow, O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.A. (2003). Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fölsing, A. (1995) Albert Einstein. Eine Biographie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fthenakis, W. (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder.
- Gardner, H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruber, H., Mandl H. & Renkt, A. (1999). Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.

- Harris, J.(2000). Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Hamburg: Rowohlt Leh-
ner & Widmaier (1992). Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesell-
schaft. Essen.
- Hobson, P. (2003). Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle.
Düsseldorf: Walter.
- Klippert, H. (2000). Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Lawrence, P.R. & Nohria, N. (2003). Driven. Was Menschen und Organisationen antreibt.
Stuttgart: Klett-Cotta.
- Le Doux, J. (2003). Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Düsseldorf:
Walter.
- Lenzen, Mattenklott, Sahn & Tenorth (2002). Lehrerbildung an Berliner Universitäten.
Berlin: Arbeitspapier.
- Negt, O. (1974). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt: EVA.
- Pinker, S. (2003). Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen
Natur. Berlin: Berlin-Verlag.
- Rolff, H.G. (2005). Nicht nur die Schule braucht überprüfbare Ziele, sondern auch die Bil-
dungspolitik. Ein PISA-Kommentar. In: Pädagogik, 2, S.60-61
- Senge, P. M. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Singer, W. (2004). Lernen zu lernen. In: Erziehung & Wissenschaft 1, S.9-11.
- Spitzer, M. (2002). Lernen. Spektrum Akademischer Verlag.
- Terhart, E (2000). Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Problem der methodischen
Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Terhart, E (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen,
Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht
der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Nach Pisa. Hamburg: EVA.

Die Entdeckung des Kreativen Feldes - oder: Wie die Schule bzw. die Organisation laufen lernt

Nachdem wir nun aus unserer Sicht einige der Kernprobleme unseres stagnierenden Bildungs- und Erziehungssystems angedeutet haben, dass es sich z.T. um grundsätzliche Probleme gesellschaftlichen und organisationellen Wandels handelt, möchten wir nun die theoretischen Hintergründe des von uns entwickelten Beratungskonzepts EPOS skizzieren. Es scheint uns geeignet zu sein, einen notwendigen Perspektivenwechsel anzubahnen. Auch wenn wir oben auf die zentrale Bedeutung politischer Rahmenvorgaben hingewiesen haben, so gibt es doch innerhalb des gegebenen Rahmens Spielräume, die es zu nutzen gilt. Helmut Fend¹ hat ja mit seinen Untersuchungen zur Schulqualität nachgewiesen, dass es unter gleichen oder vergleichbaren Rahmenbedingungen manchen Schulen gelingt, sehr gute Ergebnisse zu erzielen, während andere sogar noch unter dem Durchschnitt liegen. Er hat gezeigt, dass der Führungsstil der Schulleitung und das Schulklima entscheidende Faktoren sind, die zu einem wesentlichen Teil die erstaunlich großen Unterschiede erklären können. Angesichts dieser Ausgangslage stellten wir uns die Frage:

Wie kann man wirkungsvolle Formen pädagogischer Führung entwickeln, die zur Entstehung eines förderlichen Organisations- bzw. Schulklimas beitragen?

Wenn es darum geht, eine leistungsfähige Organisation zu schaffen – sei es im Profit- oder Non-Profit-Sektor – dann muss man sich zunächst Gedanken darüber machen, was Menschen in Organisationen überhaupt zum Handeln motiviert. Unseres Erachtens scheitern viele Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprojekte an einer mechanistischen Vorstellung von Veränderungsprozessen und einem ungeeigneten Menschenbild. Viel zu selten machen wir uns klar, was uns wirklich antreibt und wie eine Organisation aufgebaut sein muss, um den elementaren Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung zu tragen.

¹ vgl. FEND H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Vier elementare menschliche Antriebe

In jüngster Zeit haben zwei Organisationsentwicklungsexperten der Harvard Business School, Paul R. Lawrence und Nitin Nohria (2003), eine interessante Theorie vorgelegt, die uns geeignet zu sein scheint, solche elementaren Bedürfnisdimensionen zu beschreiben. So gehen sie davon aus, dass unser Handeln von vier grundlegenden, weitgehend angebotenen, „Trieben“ bestimmt wird:

T1: Der Erwerbstrieb

T2: Der Bindungstrieb

T3: Der Lerntrieb

T4: Der Verteidigungstrieb

Auch wenn sie diese – auf den ersten Blick sehr einfach wirkende – Triebtheorie mit einer Reihe kontrovers zu diskutierender wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zu belegen suchen, ersparen wir uns hier die wissenskritische Auseinandersetzung. Diese Theorie scheint uns nämlich – ungeachtet berechtigter Einwände gegen vereinfachende Triebtheorien – in pragmatischer Perspektive dazu geeignet zu sein, wesentliche Dimensionen in den Blick zu bekommen, die bei einer Einleitung organisationellen Wandels zu beachten sind.

So zeichnen sich Lawrence und Nohria zufolge erfolgreiche und lernfähige Organisationen dadurch aus, dass sie Strukturen etablieren, die es in ausgewogener Weise dem einzelnen Organisationsmitglied ermöglichen, dem Erwerbs-, Bindungs-, Lern- und Verteidigungstrieb nachzugehen. Ihrer Analyse nach, überbetonen Organisationen oft einzelne dieser Dimensionen, so dass sie die Fähigkeiten ihrer Mitglieder nur ungenügend nutzen bzw. zu wenig Anreiz für engagiertes Verhalten geben.

Wenn wir aus der Perspektive dieser Theorie grundlegender menschlicher Antriebe das Konzept der Autonomie von Schule betrachten, dann wird schnell deutlich, warum es geeignet zu sein scheint, kreative Potentiale freizusetzen:

So wird eine autonome Schule im Sinne des Erwerbstrieb (T1) darauf bedacht sein, Ressourcen zu akquirieren, die ihren Handlungsspielraum erweitern. Über die gemeinsame Arbeit am Schulprofil, den Entwurf von Projekten, aber auch die Gestaltung einer vielfältigen Schulkultur mit Festen und Veranstaltungen von Lehrern, Schülern und Eltern wird sich ein reiches Spektrum zur Nutzung des Bindungstrieb (T2) bieten. Da eine autonome Schule in kreativer Konkurrenz zu anderen Bildungsanstalten steht, wird sie sich als „Lernende“, das heißt um Optimierung und Weiterentwicklung bemühte, Organisation verstehen und somit über Prozessreflektion und kollegiale Weiterbildung ein weites Entwicklungsfeld für den Lerntrieb (T3) bieten. In der gebotenen Abgrenzung zu Konkurrenten und in der selbstverantworteten Entscheidung über Richtung und Tempo des gemeinsamen Wandels kann auch der Verteidigungstrieb (T4) angemessen berücksichtigt werden, indem nämlich ein Grad mittlerer Veränderungsgeschwindigkeit gewählt wird, der die Mitglieder nicht überfordert.

Der notwendige Abschied vom Genie

Diese kurze Skizze soll dazu anregen, Schul- bzw. Organisationsentwicklung aus dem Blickwinkel grundlegender Bedürfnisse der Mitglieder zu betrachten. Von dieser Basis aus können wir einen Schritt weiter gehen zur Explizierung unserer Theorie des Kreativen Feldes, die ein vertieftes Verständnis für die Möglichkeiten der Berücksichtigung und Nutzung elementarer menschlicher Antriebe bietet. Dabei geht es um die Beantwortung der Frage, wie Organisationen bzw. Arbeitsplätze und Lernräume aufgebaut sein müssten, um eine optimale Entfaltung menschlicher Potentiale zu ermöglichen.

Ausgangspunkt zur Entwicklung dieser Theorie war die *Analyse der Genese schöpferischer Leistungen und eine Kritik des Geniebegriffs*, der aus unserer Sicht, den Blickwinkel zu sehr auf Ausnahmepersönlichkeiten verschiebt und damit die überragenden Entwicklungsmöglichkeiten durchschnittlich begabter Menschen unterschätzt. Anknüpfend an Untersuchungen der Kreativitätsforscher Howard Gardner und Csikszentmihalyi², die in Le-

² Einen Hintergrund unserer Überlegungen bilden folgende Quellen: Csikszentmihalyi, M. (2004). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta. Csikszentmihalyi, M. (1997). Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner, H. (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner, H. (1992). Das Denken des ungeschulten Kopfes. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner, H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner, H. (1997). Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart: Klett-Cotta.

benslaufstudien bzw. Befragungen kreative Persönlichkeiten untersucht haben, sind wir zu einer Kritik des Geniekultes gekommen, der überragende schöpferische Leistungen ausschließlich aus der einzigartigen Begabung schöpferischer Individuen zu erklären sucht.³

Die nähere Befassung mit den Lebensläufen herausragender Schöpfer, wie z.B. Albert Einstein oder Berthold Brecht, ließ Zweifel an der Überbetonung des Geniefaktors entstehen, denn es zeigte sich, dass ihre Leistungen nicht allein Folge überragender Begabungen, sondern *auch* aus der Zusammenarbeit mit einer Vielzahl unterstützender Personen und den Einflüssen spezifisch aufgebauter sozialer bzw. kultureller Umfeldler zu erklären sind.

Kreativität erscheint deshalb aus unserer Sicht, weniger als Leistung eines besonders begabten Individuums, sondern eher als Effekt besonders gestalteter sozialer und kultureller Umfeldler, in denen die Schöpfer allerdings so etwas wie Kristallisationskerne sind, die Anregungen bündeln und auf den Begriff bringen bzw. in die Form eines kreativen Produktes gießen.

Unsere Frage lautet:

Kann man Kreative Felder bewusst gestalten? Kann man Rahmenbedingungen schaffen, die es zumindest wahrscheinlicher machen, dass Individuen ihre ungenutzten kreativen Potentiale in der Bereicherung durch andere freisetzen?

2. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung

- ein neuer Beratungsansatz

Entstanden ist unser Beratungskonzept EPOS im Gefolge der Aufarbeitung unserer Erfahrungen aus zahlreichen Beratungsprojekten in verschiedenen Organisationen sowie aufgrund theoretischer Überlegungen, die Burow in seiner *Theorie des Kreativen Feldes* gebündelt hat. Die *Theorie des Kreativen Feldes* soll deshalb nachfolgend – bezogen auf die Anforderungen unseres erfolgreich durchgeführten Schulentwicklungsprojektes am Schulzentrum/Akademie Silberburg – skizziert und ihre Bedeutung für einen allgemein über-

³ Unser Kreativitätsbegriff und Möglichkeiten seiner Umsetzung sind dargestellt in: Burow O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural & Burow (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Beide: Stuttgart: Klett-Cotta.

tragbaren Ansatz evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung herausgearbeitet werden.

2.1 Zur Theorie des Kreativen Feldes

Traditionelle Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung sind – obwohl auch sie ihren partizipativen Charakter betonen – dennoch allzu oft in weiten Bereichen eher einem Top-down-Denken verhaftet: Mit den Auftraggebern – zumeist der Schulleitung, der leitenden Behörde oder der Geschäftsleitung – werden Projektziele definiert, auf deren Basis der Berater ein Design zur Umsetzung der vereinbarten Ziele erarbeitet. Häufig werden frühzeitig Steuergruppen eingerichtet, die in der Regel aus Schlüsselpersonen bestehen, um dafür zu sorgen, dass möglichst alle Mitglieder der Organisation erreicht werden.

Das *Steuergruppenmodell* wirft aber mehrere Probleme auf. So basiert es auf der Annahme, dass die in der Steuergruppe entwickelten Ziele direkt an alle Mitglieder der Organisation vermittelt werden können. Die Steuergruppe selbst bildet aber innerhalb der Organisationspyramide einen mehr oder minder exklusiven Zirkel, dessen Entscheidungen, Interventionen etc. allzu oft institutionelle AbwehrROUTINEN⁴ und Kommunikationsprobleme hervorrufen. Weisbords *Forderung, dass alle Mitglieder das Problem "besitzen" müssen* ("owning the problem")⁵, wird hier häufig verfehlt, mit dem Ergebnis, dass aufwendige Beratungs- und Entwicklungsprozesse an AbwehrROUTINEN und Kommunikationsstörungen scheitern. Zudem werden die grundlegenden Bedürfnisse, die Menschen in Organisationen antreiben, zu wenig berücksichtigt. Entgegen der ursprünglichen Absicht einer gemeinsamen Problemlösung verbleibt das Problem oft bei den Beratern und der Leitung. Aus der Literatur ist die Ineffektivität solcher Steuerungsprozesse bekannt. Insbesondere im Bildungsbereich sowie in sonstigen staatlich finanzierten Organisationen, die sich weitgehend außerhalb der Gesetze des Markts bewegen, scheitern – auch aufgrund mangelnder Anreizstrukturen – aufwendigste Personal- und Organisationsentwicklungsprojekte.

⁴ vgl. ARGYRIS C. & SCHÖN D. (1996). Die Lernende Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.

⁵ vgl. WEISBORD M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, wie wir im Rahmen unseres Projekts einen nachhaltig wirksamen Wandlungsprozess initiieren können, der von der Mehrzahl der Mitglieder getragen und nicht als abzuwehrende Intervention von Außen empfunden wird. Unsere Fragestellung lautete:

Wie können wir die Akademie-Schulzentrum Silberburg dazu befähigen, einen grundlegenden Lernkulturwandel zu realisieren, um zu einem Kompetenzzentrum für selbstorganisiertes Lernen (SOL) zu werden.

Eine Herausforderung, die eine besondere Dringlichkeit erhielt, da die seit 1873 bestehende private Erzieherfachschule und die ihr angegliederten Einrichtungen, wie ein Kindergarten und die Fachschule für Organisation und Führung (FOF) gezwungen waren, sich auf einem enger werdenden Bildungsmarkt zu behaupten.

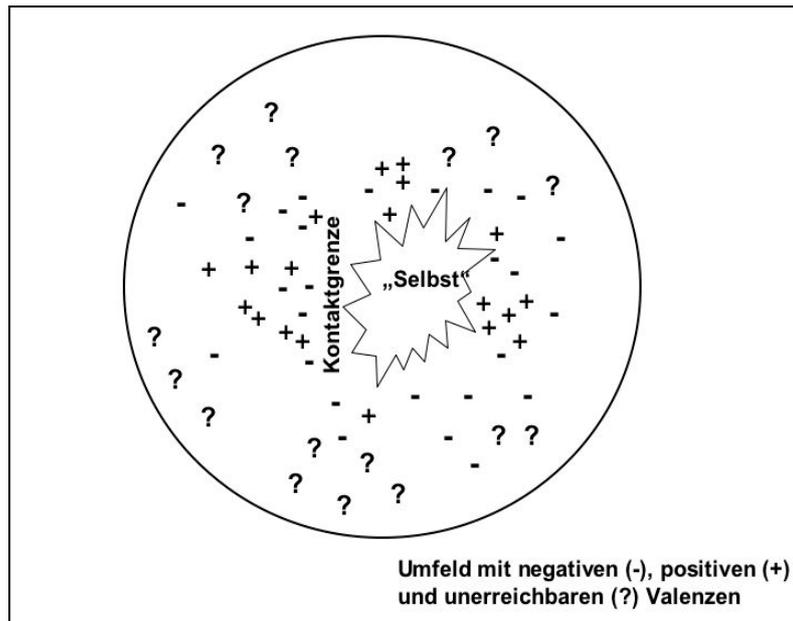
Wir meinen, mit der Theorie des Kreativen Feldes und dem sich daraus ableitenden evolutionären Beratungsansatz eine mögliche Antwort gefunden zu haben, deren Geeignetheit wir in einem mehrjährigen Prozess evaluiert haben⁶.

Wie Burow⁷ gezeigt hat, ist kreative Neuerung häufig Ausdruck besonders gestalteter "Kreativer Felder". Mit Bezug auf die sozialpsychologische Feldtheorie Lewins und die soziologische Feldtheorie Bourdieus entwickelt er ein Modell sozialer bzw. synergetischer Kreativität, das nachfolgend an drei Schaubildern verdeutlicht werden soll. Zunächst eine an Lewin und die Gestaltpädagogik⁸ angelehnte *Lebensraumdarstellung*:

⁶ vgl. hierzu den Beitrag von Kühnemuth in diesem Band.

⁷ vgl. Burow O.A. (1999). Die Individualisierungsfälle. Kreativität gibt es nur im Plural & Burow (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Beide: Stuttgart: Klett-Cotta.

⁸ vgl. BUROW O.A. (1993). Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.



Feldtheoretische Lebensraumdarstellung Quelle: Burow (2002)

Wie ist dieses Schaubild zu lesen? Wir alle verfügen aufgrund unserer genetischen Ausstattung von Geburt an über bestimmte Anlagen, die dazu beitragen, dass wir ein eigenständiges Selbst und eine unverwechselbare Persönlichkeit entwickeln. Wie wir wissen, handelt es sich dabei um ein komplexes Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt, dessen genaue Zusammenhänge nach wie vor nur unzureichend aufgeklärt sind⁹.

Bestätigt ist die Annahme, dass der Prozess der Selbstbildung in höherem Maße “selbstbestimmt” als es lange Zeit angenommen wurde. So greift schon der Säugling aufgrund bestimmter Eigenschaften wie z. B. Temperament, Neugier etc. aktiv in seine Selbstbildung ein, indem er nämlich Signale in die Umwelt sendet, die z. B. seinen Eltern ein bestimmtes Verhalten nahe legen. Erzieherisches Handeln ist in hohem Maß durch die Anmutungen des Kindes beeinflusst. Umgekehrt wirken aber auch die Handlungen der Eltern auf das Kind ein, die diese z. B. aufgrund ihrer Erziehungsvorstellungen (Werte, mentale Modelle etc.) verfolgen. Auch wenn in den ersten Monaten die wesentliche Erziehungsumgebung des Kinds die Mutter ist, wirken doch von Anfang an Faktoren aus dem sozialen und kultu-

⁹ vgl. LE DOUX J. (2003). Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Düsseldorf: Walter.
vgl. HOBSON P. (2003). Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf: Walter.
vgl. ROTH G. (2003). Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt: Suhrkamp.

rellen Umfeld (Enkulturation und Sozialisation) – und sei es vermittelt durch das Verhalten der Mutter – auf das Kind ein. Mit der Zeit geht der Einfluss der Eltern zurück und es wachsen die Einflüsse des jeweiligen Umfelds.

Diese sind als positive Attraktoren (+) (Anziehungspunkte), negative Attraktoren (-) (Abstoßungspunkte) und unerreichbare Attraktoren (?) (Fähigkeiten, die das Kind aus sich selbst heraus nicht entwickeln kann oder für unerreichbar hält) dargestellt.

Nach Judith Harris Untersuchung¹⁰ werden die positiven, negativen und unerreichbaren Attraktoren, die das Kind für sich konstruiert, nur zum Teil von den Eltern beeinflusst, wohingegen die Peer-Gruppen mit ihren Führern den stärksten Einfluss ausüben. Hervorzuheben ist dabei, dass das Umfeld nicht “objektiv” gegeben, sondern – wie wir weiter unten sehen werden – in Teilen subjektiv strukturiert ist. Das Schaubild soll klar machen, dass subjektive Strukturierung sowie der Charakter des jeweiligen Umfelds eine entscheidende Dimension für die Entwicklung der Persönlichkeit und des entsprechenden Verhaltens darstellen. Die einwirkenden Attraktoren beeinflussen in weiten Bereichen unsere “Gestalt”, denn gemäß den Auffassungen der Gestalttherapie ist das „Selbst“ „...die Kontaktgrenze in Tätigkeit.“¹¹ Mit anderen Worten: Die Art und Weise wie wir Kontakt aufnehmen oder unterbrechen kennzeichnet unsere Persönlichkeit. Entscheidend ist, dass wir zwischen objektiv gegebenen Einwirkungen des soziokulturellen Umfelds unterscheiden und subjektiv konstruierten Attraktoren, also den Bewertungen, die wir selbst vornehmen. Um diesen Gedanken verständlich zu machen, folgt ein kleiner Ausflug in die Feldtheorie Lewins.

¹⁰ vgl. Harris, J. (2000). Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Hamburg: Rowohlt Lehner & Widmaier (1992). Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen.

¹¹ vgl. BUROW O.A. (1993). Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.

Der Lebensraum ist erlebnismäßig strukturiert

Burows Schaubild ist eine Weiterentwicklung der Lebensraumdarstellung des Begründers der Feldtheorie, Kurt Lewin, und kombiniert diese mit dem Selbstmodell der Gestalttherapie. Ähnlich wie eine Kompassnadel bewegen wir uns demnach von Geburt an in sozialen und kulturellen Kräftefeldern, die unserem Streben eine Richtung geben. Bestimmte Dinge ziehen uns an (z. B. eine bestimmte Nahrung, Musik, eine Beschäftigung etc.). Andere stoßen uns ab und wir suchen sie zu meiden. Die Frage, was uns anzieht bzw. abstößt, entscheidet sich in einer Wechselwirkung zwischen unseren persönlichen Anlagen und den Einwirkungen der Felder, in denen wir uns bewegen. Manche Kinder haben z. B. eine stärkere Affinität zu Musik, die sie dazu führt, entsprechende Situationen aufzusuchen und die Aufmerksamkeit der Eltern in eine entsprechende Richtung zu lenken. Natürlich können auch die Eltern entsprechende Impulse setzen; doch dies wird ihnen nur in dem Maß gelingen, in dem eine Übereinstimmung mit den Anlagen des Kinds, seinen persönlichen Neigungen sowie den Umfeldeinflüssen (z. B. Wertschätzung einer bestimmten Musik durch die Peer-Group etc.) vorliegt.

In späteren Jahren kann das Umfeld einer Organisation mit ihren offenen oder impliziten Wert- und Verhaltensnormen eine solche, den eigenen WahrnehmungsfILTER und das eigene Verhalten beeinflussenden und in manchen Bereichen sogar steuernde Funktion übernehmen. Für unseren Zusammenhang ist jedenfalls interessant, dass die persönlichen Fähigkeiten (nach Senge: "personal mastery") sowie unsere grundlegenden mentalen Modelle immer auch Ausdruck der sozialen und kulturellen Felder sind, in denen wir aufgewachsen sind bzw. in denen wir uns gegenwärtig bewegen.

Diese Felder sind aber nur geringfügig "objektiv" gegeben. Zu einem großen Teil werden sie aufgrund unserer Anlagen und biographisch vermittelten Prägungen subjektiv, erlebnismäßig strukturiert. Gemäß den Aussagen des relativen Konstruktivismus leben wir nicht nur in unterschiedlichen Welten, sondern in verschiedenen Umgebungen und zeigen aufgrund unserer unterschiedlichen Verarbeitungsweisen bei gleichen Impulsen auch ein unterschiedliches Verhalten: *Wir konstruieren also unseren Lebensraum selbst, wie auch das Feld, das uns umgibt. Diese individuelle Lebensraumkonstruktion bestimmt den von uns*

wahrgenommenen Handlungs- und Verhaltensspielraum. So hängt die Beantwortung der Frage, inwieweit wir unsere unerschlossenen Fähigkeiten bzw. unsere kreativen Potentiale freisetzen – wie Cummings/Oldham (1998) gezeigt haben – nicht zuletzt davon ab, inwieweit wir uns in einer kreativitätsfördernden Umgebung bewegen. Diese ist bezogen auf die berufliche Tätigkeit charakterisiert durch Faktoren wie:

- Komplexität der Tätigkeit,
- nicht-autoritativer Führungsstil,
- unterstützende Vorgesetzte,
- anregende Arbeitskollegen und
- kreative Konkurrenz (motivierende Herausforderungen).

Personal- und Organisationsentwicklung kann deshalb nur dann nachhaltig wirksam werden, wenn sie sowohl an der Veränderung des Umfelds als auch an den erlebnismäßigen Strukturierungen der Mitglieder einer Organisation ansetzt. Wir erkennen jetzt auch, warum das Steuergruppenmodell und Top-down-Prozesse nur begrenzt wirksam sind. Die Interventionen und Impulse die “von oben” gegeben werden, stoßen “unten” auf Verarbeitungsprozesse, die durch individuelle Muster (mentale Modelle etc.) und kollektive Prägungen (institutionelle AbwehrROUTINEN) im Extrem so gefiltert werden, dass wenig oder nichts vom ursprünglichen Impuls ankommt.

Kreativität gibt es nur im Plural!

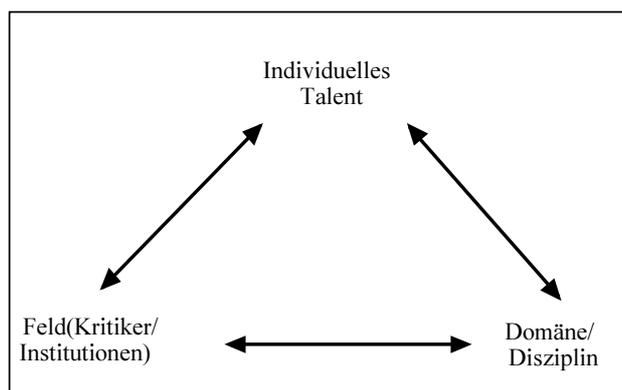
Neben der Arbeit an persönlicher Exzellenz und der Aufarbeitung mentaler Modelle, setzt Senge in seinem Konzept der Lernenden Organisation auf Team-Lernen¹². Burow hat nun insbesondere in „Die Individualisierungsfälle“ (1999) anhand der schöpferischen Prozesse bei der Bildung der Comedian Harmonists, der kollektiven Schöpfung der Musik der Beatles, der Entwicklung des Apple Personalcomputers und der Entstehung von Microsoft gezeigt, dass diese kreativen Durchbrüche nicht ausschließlich als Leistung besonders begabter Individuen, sondern auch als Ausdruck besonders gestalteter “*Kreativer Felder*” zu

¹² vgl. SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

verstehen sind. Das ist eine Einsicht, die schon Bourdieu aus Sicht der Soziologie folgendermaßen auf den Punkt bracht: „*Kreativität ist ein Effekt des Feldes*“. Wir ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass es bei der Entwicklung von Personen und Organisationen vor allem darum geht, das Entstehen Kreativer Felder zu fördern, die im Sinne der Selbstorganisation aus sich selbst heraus – ohne direkte Fremdsteuerung von außen – die nötigen Wandlungsprozesse evolutionär in Gang setzen.

Um das Konzept des Kreativen Feldes besser zu verstehen, möchten wir zunächst mithilfe zwei weiterer Schaubilder der vorherrschenden Auffassung von Kreativität als Ausdruck überragend begabter Individuen *Burows Konzept synergetischer Kreativität* gegenüberstellen. Dabei ist zu beachten, dass das Konzept der Kreativität schwer zu operationalisieren ist und manche Autoren, wie z. B. Hartmut v. Hentig (1998), den Begriff sogar für untauglich halten. Eine andere Auffassung vertreten die Sozialpsychologen und Kreativitätsforscher Howard Gardner¹³ und Mihalyi Csikszentmihalyi¹⁴. So hat Gardner anhand von Lebenslaufstudien der “Schöpfer der Moderne” (Freud, Picasso, Ghandi etc.) herausgefunden, dass es einen “*Ort der Kreativität*” gibt, der über das Individuum hinausweist. Burow hat diesen Gedanken in der Individualisierungsfalle aufgegriffen und folgendes Schaubild Gardners zum Ort der Kreativität zunächst übernommen, um es dann einer Erweiterung zu unterziehen:

Der Ort der Kreativität



Wo findet Kreativität statt? Quelle: nach Gardner (1996) aus Burow (1999, S. 37)

¹³ vgl. GARDNER H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta.

¹⁴ vgl. CSIKSZENTMILHALYI M. (1997). Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gardner zufolge setzt kreatives Verhalten ein überragendes *individuelles Talent* voraus, das sich schon früh äußert. Aber dieses allein reicht nicht aus. Damit die eigenen Ideen und Gedanken als kreativ anerkannt werden und eine Chance auf Umsetzung erhalten, muss man zur richtigen Zeit die *passende Domäne bzw. Disziplin* wählen. Einstein z. B. hätte mit seiner Fähigkeit logischen Denkens und kreativen Kombinierens auch eine andere Disziplin als die theoretische Physik wählen können, doch wahrscheinlich hätte er dann nicht so schnell die Anerkennung erhalten, die ihm in der Physik um die Jahrhundertwende schon kurz nach der Formulierung seiner berühmten Formel zuteil wurde. Denn diese Disziplin war zu dieser Zeit so weit entwickelt, dass Einstein auf ein *aufnahmebereites Feld* traf. Die Mitglieder des Felds waren für seine Gedanken aufgeschlossen, da er eine Lösung für ein Problem präsentierte, die von anderen Wissenschaftlern seiner Disziplin vorbereitet war. Dies ist umso erstaunlicher, als Einstein zunächst mit seinem Versuch, einen direkten Zugang zum Feld der anerkannten Experten über eine Assistentenstelle zu erhalten, scheiterte. Er wurde abgelehnt und musste als Patentbeamter dritter Klasse seine Ideen als Außenseiter entwickeln. Vielleicht war dieser Umstand aber gerade günstig, konnte er so doch außerhalb institutioneller Denkroutinen und Traditionen querdenken.

Fassen wir zusammen: *Der Ort der Kreativität erweist sich Gardner und Csikszentmihalyi zufolge als eine optimale Passung zwischen individuellem Talent, der Wahl einer "reifen" Domäne/Disziplin und der Fähigkeit, Zugang bzw. Anerkennung im Feld der maßgebenden Institutionen zu finden.* Wenn wir diesem Modell folgen, dann müsste man nach Burow¹⁵ folgende Fragen stellen, um das unerschlossene kreative Potential freizusetzen:

- Was ist deine spezifische Begabung?
- Wie kann deine Begabung optimal gefördert werden?
- In welcher Domäne/Disziplin hast du die besten Chancen, dein kreatives Potential zu entfalten?
- Welche Chancen hast du, mit diesem Potential, in welchem institutionellen Umfeld soziale Anerkennung zu finden?
- Wo ist der günstigste Ort für die optimale Entfaltung deiner Kreativität?

¹⁵ vgl. BUROW O.A. (1999). Die Individualisierungsfälle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burow kritisiert nun mit Hilfe von Lewins und Bourdieus Feldtheorien, dass Gardners Sicht der Kreativität noch immer der von Kris/Kurz¹⁶ schon in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts widerlegten *Künstlerlegende* bzw. dem *Geniekult* verhaftet ist. Mit Bourdieu¹⁷ ist er der Auffassung, dass *Kreativität ein Effekt des Feldes* ist. In einer Erweiterung des oben angeführten Schaubilds versucht er deshalb – anknüpfend an seine Analyse des gemeinsamen Schöpfertums von Musikern und PC-Entwicklern –, die sozialen Dimensionen und Chancen gemeinsamer Kreativität in einem erweiterten Modell aufzuzeigen.

Demnach zeigt sich, dass kreative Durchbrüche immer auch Ausdruck besonders gestalteter sozialer und kultureller Umgebungen sind, in denen herausragende Persönlichkeiten, die wir in unserem individualisierten Blickwinkel allzu oft als alleinige Schöpfer betrachten, eher die Funktion eines *Kristallisationskerns*, eines Magneten im Feld haben. Die wichtigste Leistung von Personen wie Einstein, Freud, Picasso usw. besteht demnach darin, dass sie in der Lage sind, Anregungen, Ideen, Konzepte usw. zu bündeln bzw. neu zu gewichten und andere Personen anzuziehen, so dass sie in direkter oder indirekter Zusammenarbeit mit anderen in der Lage sind, grundlegende Neuschöpfungen vorzunehmen.

Das Jazzband-Modell der Führung

Besonders deutlich wird dieser Feldcharakter des Schöpferischen bei *Bands* und *Entwicklungsteams*¹⁸. Deshalb sprechen wir auch vom *Jazzband-Modell der Führung* und sehen es als ein wichtiges Leitbild des beabsichtigten Lernkulturwandel an. In einer Jazzband kommen Personen zusammen, die für ihr jeweiliges Instrument Experten sind. Sie wählen sich ein gemeinsames Thema (einen *bedeutungsvollen Kontext*) und geben sich einen offenen Raum („*open space*“). In diesem Rahmen improvisieren sie und schaffen fortwährend Neues.

Für den gemeinsamen Schöpfungsprozess ist es unerlässlich, dass sie aufeinander hören (*Dialog und Partizipation*), dass einer in den Vordergrund tritt, während die anderen zu-

¹⁶ vgl. KRIS E. & KURZ O. (1995). Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt: Suhrkamp.

¹⁷ vgl. BOURDIEU P. (1982). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

¹⁸ vgl. BUROW O.A. (2002). Die Band – ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik 1, S.20-23.

rücktreten und Unterstützung geben. Nicht jeder muss alles können, aber jeder muss seine individuellen Fähigkeiten in die gemeinsame Komposition einbringen. Jeder muss offen sein für das Neue, das entsteht, und in der Lage sein, einen eigenen Beitrag zu leisten. Dieser eigene Beitrag kann allerdings auch darin bestehen, dass man schweigt bzw. pausiert und/oder Unterstützung und Raum für die Solisten gibt.

Die Band benötigt für diese Leistung weder Partituren (Drehbücher, Vorschriften, Anleitungen etc.) noch einen Dirigenten (Führer, Vorgesetzten etc.). Wohl aber benötigt sie *gemeinsam vereinbarte Regeln* (die alle internalisiert haben und ohne Kontrolle von außen selbst befolgen) und *ein Modell der fähigkeitsorientierten Führungsrotation*: Derjenige, der mit seinen spezifischen Fähigkeiten die jeweilige Anforderung optimal meistern kann, tritt zeitweise in den Vordergrund, während die anderen unterstützend in den Hintergrund treten. Bands entstehen oft durch “Kristallisationskerne”, Personen, die besonders befähigt sind, die gemeinsame Vision zu artikulieren und ihre Umsetzung zu befördern (z.B. Robert Oppenheimer beim Manhattan-Projekt; Werner v. Braun beim Projekt der bemannten Raumfahrt; Harry Frommermann bei der Gründung der Comedian Harmonists; Steve Jobs bei der Entwicklung des PC; Martin Luther King ebenso wie Nelson Mandela für die Bürgerrechtsbewegungen).

Die Band als idealer Prototyp des Kreativen Feldes

Die Band sehen wir als einen idealen Prototyp des Kreativen Feldes. An ihrer Funktionsweise lassen sich wesentliche Prinzipien für selbst organisiertes Teamlernen erkennen:

- Bands entstehen in Selbstorganisation.
- Bands benötigen eine überschaubare Gruppengröße.
- Bands basieren auf Gleichberechtigung und demokratischen Entscheidungsstrukturen.
- Bands entstehen aus einem zeitaufwendigen Prozess der Selbstselektion.
- Bands lassen ein Gefühl der Zugehörigkeit und einen “Gruppengeist” entstehen.
- Bands basieren auf Arbeitsteilung bei gleicher Belohnung.

- Bands funktionieren durch gegenseitige Herausforderung und Anregung.
- Bands basieren auf Gewinner-Gewinner-Spielen: Alle profitieren voneinander.

Gruppen bzw. Teams, die nach diesen Prinzipien funktionieren, werden selbst zu Kristallisationskernen bzw. Magneten: Sie stecken andere Personen an, ihre Begeisterung, ihr "Groove" überträgt sich auf die Zuhörer und bei gelingenden "Konzerten" kommen alle in Bewegung. Wir glauben nun, dass das Bandmodell als Metapher geeignet ist, um zu illustrieren, worum es bei dem Lernkulturwandel, bei EPOS und der Anregung Kreativer Felder gehen sollte. Doch zunächst eine erste, vorläufige Definition.

Definition des Kreativen Feldes

Burow definiert das Kreative Feld folgendermaßen:

„Ein Kreatives Feld wäre demnach eine in sozialer und materieller Hinsicht spezifisch konstruierte Umgebung, die einen besonderen Aufforderungscharakter für die synergetische Entfaltung des kreativen Potentials der zueinander in Beziehung stehenden Personen ausübt. So zeichnet sich ein Kreatives Feld durch den Zusammenschluss von zwei oder mehr Personen mit stark ausgeprägten unterschiedlichen Fähigkeiten aus, die versuchen in dialogischer Weise ihren Gemeinsamen Grund sowie ihre Unterschiede zu erforschen, mit dem Ziel, in einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Lernprozess ihr Kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten.“¹⁹

Die wesentlichen Elemente des kreativen Schaffens, nämlich die begabte Persönlichkeit, ein kreativer Schaffensprozess und das Produkt werden durch die Struktur des Felds in besonderer Weise organisiert. Kreative Felder sind durch eine *dialogische Beziehungsstruktur (Dialog)*, durch ein *gemeinsames Interesse (Produktorientierung bzw. gemeinsame Vision)*, durch eine *Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile (Vielfalt und Personenzentrierung)*, durch eine *Konzentration auf die Entfaltung der gemeinsamen Kreativität (Synergieprozess)*, durch eine *gleichberechtigte Teilhabe* ohne Bevormundung durch „*Exper-*

¹⁹ vgl. BUROW O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 123 ff.

ten" (*Partizipation*) sowie durch ein *kreativitätsförderndes soziales und ökologisches Umfeld (Nachhaltigkeit)* charakterisiert. Mit diesen Begriffen sind zentrale Schlüsselkonzepte benannt, die zur Ausbildung eines Kreativen Feldes beitragen:

Dialog

Martin Bubers Untersuchung mit dem Titel „Das dialogische Prinzip“²⁰ zeigt sehr anschaulich wie sich das, was wir sind, unsere einmalige, unverwechselbare Persönlichkeit im Dialog zwischen Ich und Du konturiert. Seine Untersuchung unterstützt unsere Auffassung, dass das kreative Produkt nicht aus den unergründlichen Tiefen eines isolierten Genies entsteht, sondern immer auch Ergebnis einer Kette berührender zwischenmenschlicher Begegnungen ist. (Bindungs- und Lerntrieb gehen hier eine innige Verbindung ein.) Ähnlich argumentiert übrigens auch der Paartherapeut Willi, der mit dem Begriff der *Koevolution*²¹ den Aspekt der gemeinsamen Entwicklung hervorhebt.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Dialog-Konzept des Physikers David Bohm²². Er stellt die These auf, dass unsere Kreativität vor allem durch den Umstand behindert wird, dass wir zuwenig die Struktur unseres Denkens beachten. Wir nehmen häufig eine bestimmte Position im Feld ein und identifizieren uns mit der Position. Wenn ein Gegenargument kommt, fassen wir das als persönlichen Angriff auf und nehmen eine Verteidigungs- oder Angriffshaltung ein. Damit wird Erkenntnisfortschritt verhindert. Eine Lösung liegt Bohm zufolge im Bilden von Dialoggemeinschaften: 20 - 40 Personen treffen sich zu einem sie interessierenden Thema und versuchen aufmerksam der Struktur ihres Denkens und ihrer Empfindungen zu folgen. Ziel ist es, einen *Zustand des Schwebelassens* zu erreichen, in dem ich nicht vorschnell Position beziehe, sondern darauf achte, welche Wirkungen Argumente auf mich haben. Nach und nach entsteht so eine *dialogische Haltung* abseits aller Macht- und Verteidigungsspiele und echter Erkenntnisfortschritt wird möglich.

²⁰ vgl. BUBER M. (1962). Das Dialogische Prinzip. Gerlingen: Lambert Schneider.

²¹ vgl. WILLI J. (1989). Ko-Evolution. Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Hamburg: Rowohlt.

²² vgl. BOHM D. (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Doch es gilt nicht nur den Dialog mit unserem sozialen Umfeld, sondern auch den „Dialog mit der Natur“ zu führen, so der Titel einer ebenso anregenden Untersuchung von Isabelle Stengers und Illja Prigogine (1989). Die „Natur“, verstanden als unsere eigene Natur in Form unseres biologischen Seins als kreatives Produkt der Evolution, wie auch als unsere „natürliche“ Lebensumwelt, bildet die Grundlage, auf der wir erst unser kreatives Potential entfalten können. Das ist eine ziemlich banale Einsicht, aber sie wird von Menschen in seinem Rausch metabiologischen Schöpferturns immer wieder vergessen.

Der Dialog mit diesen banalen Grundlagen zielt auf einführendes Verstehen, als gegenseitiges Hervorlocken und Anregen und nicht auf Beherrschen und Zerstören ab. Dialogfähigkeit erfordert im Sinne v. Försters die Kultivierung der Fähigkeit, sich verunsichern und anregen zu lassen sowie die *Ausbildung in der Kunst des Staunens*.

Erst im Dialog sind wir fähig, den Reichtum wahrzunehmen, der uns umgibt und die nötigen Anregungspotentiale zu erschließen, die es uns ermöglichen, zu echter Kreativität durchzudringen.

Vision und Produktorientierung

Ein Kriterium für einen erfolgreichen kreativen Prozess ist das gemeinsam geschaffene Produkt. Produktorientierung meint hier, dass wir uns gemeinsam auf ein Ziel einigen, für dessen Erreichung wir unser kreatives Potential in gegenseitiger Anregung koordinieren und entwickeln wollen.

Um eine wirkliche Neuschöpfung zu kreieren, darf man sich aber nicht vorschnell auf ein Ziel festlegen. Der Schöpfungsprozess selbst folgt vielmehr einem komplizierten Muster, zum dem die tastende dialogische Anregung ebenso gehört, wie die Suche, die Formulierung erster Fragen und Hypothesen, erste Gestaltungsversuche, die Phasen des Verwerfens, des Inkubierens, des Entstehens von Aha-Erlebnissen, der Stagnation, des Scheiterns und der Neuformulierung etc.

Insofern herrscht eine große Einigkeit bei einer Vielzahl von Autoren/-innen, dass ein Erfolgsgeheimnis bei der Initiierung kreativer Prozesse in der Fähigkeit zur Bildung und Vermittlung einer faszinierenden Vision besteht. Harry Frommermann war beflügelt von der Vision einer neuartigen Gesangsgruppe und war in der Lage, diese Zukunftsgeschichte so packend zu vermitteln, dass er zum Kristallisationskern im Feld wurde. Die Beatles, ihren Manager Brian Epstein und ihren Produzenten George Martin verband die Vision, gemeinsam den "Durchbruch" zu schaffen. Bill Gates und Paul Allen, die Gründer von Microsoft, träumten schon früh davon, etwas mit Computern zu machen. Steve Jobs und Steven Wozniak, die Gründer von Apple, träumten von der Befreiung von Big Blue (IBM) und vom persönlichen PC auf dem Schreibtisch eines jeden Freaks.

Der Management-Experte Warren Bennis, der die „Geheimnisse kreativer Kollaboration“ (The secrets of creative collaboration) anhand einer Analyse hochleistungsfähiger Gruppen untersucht hat, kommt zu dem Schluss:

„Und in diesen Gruppen gab es jedes Mal, wenn wirkliche Durchbrüche erzielt wurden, einen >Anführer<, der es verstand, andere auf eine faszinierende, außergewöhnliche, signifikante Vision einzuschwören. Da war also jemand, der in der Lage war, Anhänger, >Fans< zur Zusammenarbeit zu begeistern. Alle waren davon überzeugt, sie könnten Berge versetzen.“²³

Bennis beobachtete hier etwas, was ich durch meine Untersuchung relativieren muss: Besser als vom „Anführer“ zu sprechen, wäre es von „Anregern“, „Impulsgebern im Feld“, „Kristallisationskernen“, „Verdichtern“ etc. zu sprechen.

Der Beatles-Manager Brian Epstein war in diesem Sinne nicht einfach Anführer, sondern ein Teil des Kreativen Feldes der Beatles, das sich um die gemeinsam geteilte und entwickelte Vision bildete. Das Anführermodell ist linearem Denken verhaftet. Ich behaupte dagegen, dass fast alle Mitglieder eines funktionierenden Feldes im Sinne der Aufgabenrotation zeitweise zu „Anführern“ werden können. Anhand der Arbeitsteilung der Comedian Harmonists haben wir gesehen, dass sich die Führung *aufgaben- und fähigkeitsbezogen* auf verschiedene Schultern verteilte. Die profilierten Egos koordinierten ihre unterschiedlichen

²³ vgl. BENNIS W. (1997). Zur "Vorhut von Anführern" gehören. In: GIBSON R. (1997). Rethink the Future, S.240.

Fähigkeiten synergetisch im Team. Erst dadurch war der kreative Fortschritt möglich. Wenngleich Harry Frommermann ohne Zweifel der entscheidende Kristallisationskern war, der zur Bildung des Kreativen Feldes der Comedian Harmonists aufforderte, nahmen doch auch Robert Biberti und Erwin Bootz in kritischen Phasen eine entsprechende Funktion ein. Der Kristallisationskern kann in diesem Sinne aus mehreren Personen bestehen, oft gibt aber eine einzelne begeisterte Person den Anstoß zum Feldbildungsprozess. Ihr fällt diese Führungsfunktion zu, weil sie in der Lage ist, die Vision einleuchtend und anziehend zu vermitteln. Insofern könnte man auch sagen, dass sich das Feld aktiv seinen Kristallisationskern sucht. Arnold Mindell spricht davon, dass wir "Kanal" für verborgene Kräfte im Feld werden können.

Produktorientierung verstehen wir also als eine *gemeinsam geteilte Grundhaltung der optimistischen Zuversicht*, die davon ausgeht, dass wir in der Lage sind, gemeinsam ein kreatives Produkt zu schaffen, ohne dass wir schon von vornherein bestimmen können, was dabei herauskommt. *Zielorientierung* und *Offenheit* als scheinbar sich ausschließende Gegensätze sind elementare Bestandteile des kreativen Prozesses. Ich muss bei der Anstrengung meines Zieles sowohl offen für sich ergebende Selbst-Erfahrungen wie Feld-Erfahrungen sein, aber auch über das nötige Zielbewusstsein und eine entsprechende Hartnäckigkeit verfügen. Anders als bei der individualisierten Genie-Kreativität können im Fall kollektiver Kreativität Rückschläge besser verkraftet werden, weil sie durch das Kreative Feld besser abgefedert werden können: Als Frommermann aufgrund des gescheiterten Vorsingens geknickt ist, richtet Biberti die Gruppe wieder auf.

Die gemeinsame Vision gibt unserem Handeln Sinn und Richtung. Das Produkt ergibt sich aus dem Dialog mit dem Selbst und dem gewählten Feld, das bestimmte Fragen an mich heranträgt, für die ich offen sein muss. Die Kunst besteht darin, Feldsensibilität zu entwickeln, die lohnenden Fragen zu identifizieren und ggf. ein anregungsreiches Feld zu konstruieren, das mich bei deren Beantwortung unterstützt.

Vielfalt

Der kreative Prozess, so wie wir ihn hier verstehen, lebt von der Erweiterung der Vielfalt. Indem ich meinen begrenzten Blickwinkel überwinde und mich von den verschiedenartigen Reizen eines Kreativen Feldes anregen lasse, entwickle ich mich selbst, das Feld und das kreative Produkt. Der kreative Prozess zielt so auf die Erweiterung von Vielfalt. Das Kreative Feld zeichnet sich durch eine Art Synergiebalance aus, in der die Mitglieder des Feldes ihre unterschiedlichen Fähigkeiten dialogisch zur Erreichung des gemeinsam geteilten Zieles einbringen. Nicht von ungefähr zerbrach das Konzept der Comedian Harmonists, als unter dem Druck der Rassegesetze der Nazis, die Vielfalt der Gruppe reduziert wurde und die jüdischen Mitglieder ausgeschlossen wurden.

Das Bewusstsein von der ungeheuren Vielfalt, die die biologische Evolution hervorgebracht hat, lässt mich demütig sein und macht mir die Begrenztheit unserer metabiologischen Schöpfungsversuche deutlich. So beachtlich auch etwa ein modernes Verkehrsflugzeug sein mag, das immerhin aus ca. einer Million Einzelteile besteht, so bleibt es doch verglichen mit biologischen Schöpfungen eine triviale Maschine. Aber es kommt noch etwas Problematischeres hinzu: das Großraumflugzeug als menschliche Erfindung ist nur schlecht angepasst an seine Mitwelt und trägt direkt und indirekt zur Schädigung derselben und zur Reduzierung von Vielfalt bei. Kreative Produkte müssen es sich unter den Bedingungen der Risikogesellschaft gefallen lassen, an den Leistungen von „nachhaltigen“ gut angepassten Produkten der biologischen Evolution gemessen zu werden.

Personenzentrierung

Von Maria Montessori über Celestine Freinet, Carl Rogers – um nur einige zu nennen – zieht sich eine breite Argumentationslinie von Pädagogen/-innen und Psychologen/-innen durch unser Jahrhundert. Aufgrund genauer Beobachtung haben sie herausgefunden, dass es bei der optimalen Entfaltung unserer Potentiale darauf ankommt, die *subjektiven Lernstrategien und Lernerpraxen der Individuen* ernst zu nehmen. Jeder von uns lernt ein wenig anders. *Personenzentriertes Lehren und Lernen* (Rogers 1984) meint deshalb ein Lehr-

und Lernkonzept, das nicht Unterricht ist, sondern sich aus dem Dialog zwischen Lehrer und Schüler ergibt, in dem beide sowohl Lehrende wie auch Lernende sind. Es geht also eher um Aufrichten, also die Herausarbeitung der selbstunterstützenden Fähigkeiten („Self-Support“).

Bezogen auf die Förderung kreativer Prozesse meint das Konzept der Personenzentrierung, dass es darauf ankommt „*persönlich bedeutsames Lernen*“ (Bürmann 1992) zu fördern, d.h. die Fähigkeit des Einzelnen, in seinem Lernen bzw. kreativen Gestalten einen *persönlichen Sinn* zu finden. Hierzu bedarf es biographischer Selbstreflexion, die deutlich machen kann, aus welchem Kontext meine „Lebensthemen“, „Leitmotive“ bzw. „Persönlichen Paradigmen“ (Burow 1993) stammen. Personenzentrierung meint in diesem Sinne die *Erschließung des biographisch akzentuierten persönlichen Hintergrundes bzw. Felds, aus dem sich meine Kreativität speist*. Mit der Offenlegung dieses Hintergrundes ergibt sich zugleich ein Weg zur Erschließung der Quellen meiner kreativen Potentiale.

Hierzu kann gehören, dass mir etwa im Sinne von Willis Konzept der „Koevolution“²⁴ oder Sulloways (1997) Untersuchung des Einflusses der Stellung in der Geschwisterreihe auf kreatives Verhalten bewusst wird, dass mein Streben zu einer über Generationen verankerten Familienbotschaft gehört. So behauptet Willi, dass jeder von uns über seine spezifische Stellung im Familienverband zum Träger generationenübergreifender Botschaften werden kann. Und Sulloway meint anhand der Analyse tausender Biographien nachweisen zu können, dass jüngste Geschwister besonders kreativ sein müssen, weil sie in ein durch die älteren besetztes Feld hineinwachsen. Vielleicht habe ich im Familiensystem eine besondere Rolle eingenommen und führe Aufgaben weiter, die etwa mein Großvater nicht erfüllen konnte. Vielleicht muss ich aufgrund evolutiver Einflüsse eine bestimmte Nische ausfüllen. Vielleicht sind wir in diesem Sinne Träger von Aufgaben, die aus einem übergreifenden Hintergrund stammen. Es könnte sein, dass diese historischen Systeme im Sinne der metabiologischen Evolution über Familienbotschaften und Erziehungsmechanismen weiterwirken. Über die Personenzentrierung kommt so auch das biographische Feld in den Blick, das die Stafette der familienbezogenen Evolution von kreativen Potentialen zurück-

²⁴ vgl. WILLI J. (1989). Ko-Evolution. Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Hamburg: Rowohlt.

verfolgt. Mit der Bewusstwerdung dieses aus der Vergangenheit in meine Gegenwart wirkenden biographischen Feldes, eröffnet sich ein Spielraum zu entscheiden, ob ich die „Aufträge“ erfüllen, oder einen anderen Weg wählen möchte.

Synergieprozess

Den kreativen Prozess verstehen wir als Synergieprozess. Wie wir zu zeigen suchten, ist Kreativität nur als Synergieprozess denkbar, auch wenn unsere vereinfachende Betrachtung überragender Neuschöpfungen im Alltag oft den als genial bewunderten Individuen allein zurechnet. Schon Newton stellte fest, dass seine Erkenntnisse nur möglich waren, weil er auf den Schultern von Giganten stand. Auch Frommermann schuf die Comedian Harmonists nicht allein. Er stand auf den Schultern einer bestimmten Musiktradition und wurde angeregt durch das Vorbild der Revellers. Ihre endgültige Gestalt bekam die Musik der Comedian Harmonists erst im gemeinsamen Synergieprozess.

Wenn unsere These stimmt, dann ist eine Grundbedingung für die optimale Entfaltung unseres nicht genutzten kreativen Potentials die bewusste Gestaltung eines solchen *Synergieprozesses*. Wie wir sehen werden, gehört dazu eine *Synergieanalyse*, in der ich meine eigenen *Synergiepotentiale* entdecke, also die Bereiche in denen ich Ergänzung wünsche bzw. die Bereiche, in denen ich selbst ein günstiger *Synergiepartner* bin.

Die bewusste Einleitung eines Synergieprozesses verspricht, dass ich durch die Unterstützung meiner Synergiepartner über mich hinauswache und wir gemeinsam schöpferische Potentiale und Produkte erschließen können, zu denen wir allein, nicht in der Lage wären. Der Pianist der Comedian Harmonists, Erwin Bootz, war im Prolog mit einer hellsichtigen Einschätzung zu Wort gekommen, die zeigt, was ein Synergiepartner leisten kann. Er weist zwar daraufhin, dass Harry Frommermann das musikalische Handwerk von ihm gelernt hat, doch die einfallsreichen Arrangements schrieb Frommermann: "Und dann hat er sehr gute Arrangements gemacht, wirklich sehr gute, denn für mich wäre das zuviel gewesen. Alles allein machen zu wollen, dazu war ich zu faul."

Wenn man die passenden Synergiepartner findet, dann braucht man nicht alles allein machen und kann durch "Faulsein" die Qualität des kreativen Produktes noch steigern. *Denn Kreativität ist Synergiebalance im Feld, ist Ausbalancierung der Egos im Team.* In der *Entdeckung unseres Gemeinsamen Grundes* und der *Nutzung unserer Unterschiede* zur gegenseitigen Hervorlockung unserer Potentiale entfalten wir eine *synergetische Kreativität*. Dieser Vorgang erfolgt nach dem Motto: Niemand ist wirklich unbegabt. Es kommt darauf an, was man aus den vorhandenen Fähigkeiten macht. *Es kommt darauf an, aus vermeintlichen Nachteilen Vorteile zu machen.* Genau dies ist - wie wir gesehen haben - eine zentrale Fähigkeit, die kreative Persönlichkeiten auszeichnet. Die Entscheidung darüber, ob ich mit meinen begrenzten Fähigkeiten etwas Schöpferisches gestalten kann, liegt nicht allein in meiner Person, sondern im Finden oder Kreieren eines geeigneten Synergiefeldes. Schlüssel dazu ist die Ausbildung der *Fähigkeiten zu differenzierter Selbst- und Feldwahrnehmung*.

Der Synergieprozess zwischen zweien oder mehreren Personen basiert nicht auf unbedingter Harmonie. Ganz im Gegenteil können konstruktive Formen der *Kreativen Konkurrenz* dazu beitragen, dass man sich wechselseitig zu Bestleistungen anspornt. Durch die Kreative Konkurrenz entsteht im Synergiefeld die notwendige Spannung zur gegenseitigen Hervorlockung des unerschlossenen kreativen Potentials.

Partizipation

Das Konzept des Kreativen Feldes zielt auch darauf ab, bescheidener zu werden und unsere Größen- und Allmachtsphantasien auf ein angemessenes Maß zu reduzieren. Csikszentmihalyis Untersuchung hat deutlich gemacht, in welchem Ausmaß es darauf ankommt, zur richtigen Zeit in der richtigen Disziplin im richtigen Feld mit der passenden Neuschöpfung zu sein, um als kreativer Schöpfer anerkannt zu werden. Mit Gardner ist uns deutlich geworden, dass Kreativität nicht allein in der Person, sondern in einem spezifischen Wechselwirkungsfeld zu verorten ist.

Inzwischen wissen wir darüber hinaus, dass komplexe soziale Systeme nur dann wirkungsvoll zu beeinflussen sind, wenn man die Mitglieder dieses Feldes erreicht und ihre Kompetenzen nutzt. Aus der Organisationsentwicklung wissen wir, dass organisationale Felder oft darunter leiden, dass in ihnen zwar ein großes Wissen über Probleme vorhanden ist, dieses

Wissen aber oft nicht abgefragt wird. Zunächst versuchte man, dieses Wissen durch Expertenberatung zu verbessern. Doch es zeigte sich, dass Expertenlösungen oft zu teuer und zu wenig zielgenau sind. Zudem bilden die Mitglieder von Organisationen gegen Expertenlösungen *AbwehrROUTinen* aus. Aus diesen und anderen Gründen werden seit einiger Zeit Konzepte einer „*Lernenden Organisation*“ (Senge 1996) diskutiert, in denen es darum geht, das Wissen der Beteiligten selbst zu organisieren, so dass diese in einem *kontinuierlichen Selbstverbesserungsprozess* (Imai 1991) es lernen, ihr Wissen miteinander auszutauschen und selbst Verbesserungsvorschläge zu entwickeln.

An die Stelle von Expertenabhängigkeit tritt so ein *institutionell verankertes System der Entwicklung von Selbst- und Feldkompetenz*. Wir lernen, unsere ungenutzten persönlichen Ressourcen zu erschließen und sie synergetisch miteinander so zu vernetzen, dass der Vorgang der Neuschöpfung zu einem kontinuierlichen Prozess aller Beteiligten wird. Wenn man so will, entsteht durch den allmählichen Aufbau einer Lernenden Organisation ein Kreatives Feld. Ein zentraler Schlüssel für den Aufbau solcher Felder besteht, so unsere These, in der Förderung von Partizipation. Wie wir sehen werden, basiert die Wirksamkeit elementarer Verfahren zur Einrichtung Kreativer Felder wie *Zukunftswerkstatt*, *Zukunftskonferenz* und *Open Space* auf dem Konzept der Partizipation. Partizipation bedeutet, dass wir unsere Probleme nicht an Experten delegieren können, sondern dass wir alle gefordert sind gemeinsam unsere Probleme zu lösen. Jeder von uns ist Experte für einen Teil des Elefanten, den wir nur gemeinsam vollständig erkennen können.

Nachhaltigkeit

Der Begriff des „sustainable development“, der „nachhaltigen Entwicklung“ (vgl. Schub 1996) ist aus dem Ökologiebereich entnommen und erfährt zurzeit eine beachtliche Konjunktur. Er mag auf den ersten Blick für unseren Zusammenhang als unpassend erscheinen. Was hat „Nachhaltigkeit“ mit dem kreativen Prozess zu tun?

Wenn wir als ein wesentliches Charakteristikum der gegenwärtigen Entwicklung unseres Planeten die allmähliche Verdrängung der biologischen Evolution durch eine menschen-

gemachte metabiologische Evolution erkennen, die wiederum Ausdruck unserer hemmungslosen schöpferischen Tätigkeit in Form des Kreierens immer neuer Meme ist, dann wird klar, dass wir irgendeine Form der Kontrolle oder Bewertung brauchen.

Nachhaltigkeit ist ein Konzept, das bei aller bislang vorhandenen Unschärfe dieses Begriffs verspricht, eine systemische Sicht in unser mit-weltveränderndes Schöpfertum einzubringen. So erfordert nachhaltiges Wirtschaften die Entwicklung einer Form der Wirtschaft, die nicht fortwährend eine Zunahme von Entropie durch die Vernichtung organischer Materie produziert, sondern die im Sinne einer Kreislaufwirtschaft Stoffe so wiederverwertet, dass unsere natürlichen Lebensgrundlagen nicht nur erhalten, sondern – soweit möglich – verbessert werden. Angesichts der gegenwärtigen Trends scheint diese, eine unrealistische Utopie zu sein.

Bezogen auf die Schaffung Kreativer Felder kann uns das Konzept der Nachhaltigkeit aber deutlich machen, dass Kreativität kein Wert an sich ist, sondern immer auch bezogen werden muss auf ihre Folgen. Insofern geht es bei der Konstruktion Kreativer Felder immer auch um eine vorausschauende „Risikofolgeabschätzung“ unseres Schöpfertums. Deshalb ist aus unserer Sicht ein zentrales Kriterium, bei der Einrichtung Kreativer Felder, dass sie den Kriterien der Nachhaltigkeit genügen. Insofern geht es um die Entwicklung von Formen *nachhaltiger Kreativität*.

Nachhaltigkeit bedeutet aber auch, dass innerhalb des Kreativen Feldes eine Gewinner-Gewinner-Koalition aufgebaut wird. Die Comedian Harmonist waren per Vertrag völlig gleichberechtigt und erhielten den gleichen Anteil an den Tantiemen. Als Robert Biberti nach der Trennung von den jüdischen Mitgliedern des Ensembles eine „arische“ Nachfolgegruppe gründete, verstieß er in mehrfacher Hinsicht gegen diesen Grundsatz. Die neuen Mitglieder wurden als Angestellte geführt. Wir vertreten daher die These, dass hierdurch ein energiemäßig schlecht balanciertes Feld entstand. Es war kein Kreatives Feld und erreichte nie die Leistungen der Ursprungsgruppe. Wenn Kreativität aus Energiebalance der tendenziell gleichberechtigten Egos im Team entsteht, dann ist klar, warum das Jazzbandmodell ein überlegenes Führungsmodell zu sein verspricht.

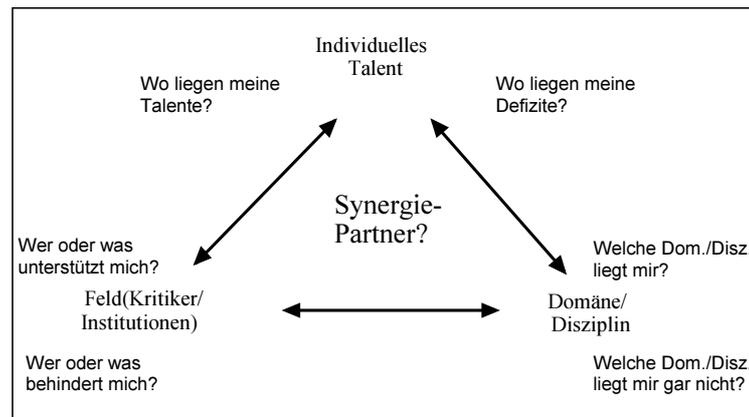
Die Synergieanalyse – ein Weg zum Kreativen Feld

Die Frage, die sich jetzt stellt, ist, wie man aus der Perspektive unserer Theorie im Rahmen von Maßnahmen der Personal- bzw. Organisationsentwicklung zum Entstehen Kreativer Felder beitragen kann. In „Ich bin gut – wir sind besser“ haben wir – anknüpfend an unsere langjährigen Erfahrungen – in unterschiedlichen Kontexten Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space Technology, Dialogverfahren und Erfolgsteamkonzept als erprobte Verfahren vorgestellt, die es ermöglichen, auf der Ebene von Gruppen und Organisationen zur Schaffung von Kreativen Feldern beizutragen.

Dabei ist eine *veränderte Sicht des Individuums und seiner Möglichkeiten* im Rahmen schöpferischer Prozesse von besonderer Bedeutung. In traditionellen Bildungskonzepten betrachten wir Lernende und Mitglieder von Organisationen häufig als weiterzubildende Defizitwesen. Die Analyse überragender kreativer Persönlichkeiten, die Gardner vorgelegt hat, entmutigt uns ja nicht von ungefähr. Denn wer von uns verfügt schon über die Talente eines Einsteins oder eines Picassos? Wenn wir Kreativität aber aus dem Blickwinkel der Theorie des Kreativen Feldes betrachten, dann wird deutlich, dass wir alle – ungeachtet umfassender Talente – zu Neuschöpfungen beitragen können. Ja, mehr noch, im Kreativen Feld erweisen sich unsere Schwächen als fruchtbare Andockpunkte für mögliche Synergiepartner.

Wenn wir also im Rahmen einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung wirkungsvoll an Personal Mastery, mentalen Modellen und Team-Lernen arbeiten wollen, dann geht es weniger darum, den Einzelnen zu Höchstleistungen zu befähigen, sondern eher darum ein *Synergiefeld* aufzubauen, in dem sich die Mitglieder einer Organisation nach dem Jazzband-Modell mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten gegenseitig ergänzen und herausfordern und so in Selbstorganisation evolutionär ein Kreatives Feld schaffen.

Diesen Zusammenhang hat Burow in folgendem Schaubild zu verdeutlichen gesucht:



Wo sind meine Synergie-Partner? Quelle: Burow (1999), S. 144

Wichtig ist hier der radikale Perspektivenwechsel, der sich aus der synergetischen Betrachtung ergibt:

Unter dem Druck der konkurrenzorientierten Zwangsindividualisierung sind wir es gewohnt, unsere Schwächen möglichst zu verstecken und unsere Stärken herauszustreichen. Das Konzept des Kreativen Feldes zeigt uns aber, dass gerade in unseren Schwächen unsere Chancen liegen. Meine Schwäche ist nämlich zugleich der Bindungs- oder Andockpunkt, an dem sich mein Synergiepartner anlagern kann und wir gemeinsam etwas Neues schaffen können. Aus dieser Sicht geht es also weniger darum, dass – was Schulen und Bildungsanstalten noch immer anzielen – alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, sondern dass wir *Vielfalt und unterschiedliche Fähigkeiten zur Realisierung gemeinsamer Ziele nutzen* und uns dabei gegenseitig anregen und herausfordern.

Die Entwicklung von Personal Mastery kann also im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen auch bedeuten, dass ich meine Grenzen erkenne und dafür Sorge, dass im selbstgewählten Team *neue Mischungen* entstehen, die in der Lage sind, das zu erreichen, was ich in meiner individuellen Lebensraumdarstellung als unerreichbar mit einem Fragezeichen versehen habe.

In diesem Perspektivenwechsel, der Überwindung meiner persönlichen Grenzen und im gemeinsamen Wachsen über unsere individuellen Möglichkeiten hinaus, dürfte denn auch

ein wesentlicher Anreiz für Team-Lernen und gemeinsame Entwicklungsprojekte liegen. Unserer Auffassung nach wird dieser Anreiz bislang zu wenig genutzt.

Wenn man so will, geht es um ein umfassendes *Unfreezing*, d. h. *Auftauen der persönlichen und institutionellen Routinen mithilfe der Synergieperspektive*. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung ist im Kern also ein Verlebendigungs- und Auftauprozess, der dazu beiträgt, dass Individuen und die gesamte Organisation in einen veränderten „Aggregatzustand“ kommen. Durch die Verflüssigung mentaler Muster und Routinen erhalten Kristallisationskerne eine besondere Chance, neue Muster und Strukturen anzuregen, die sich nicht von außen gesteuert, sondern von innen – evolutionär – auf dem Wege der Selbstorganisation ergeben. Bevor wir uns im nachfolgenden Text das Projekt- bzw. Beratungsdesign genauer anschauen möchten wir hier noch kurz unsere Auffassung von evolutionären Organisationsentwicklungsprozessen skizzieren.

Wie wir anhand unserer Analyse der Entwicklung der Musik der Comedian Harmonists, der Musik der Beatles und der Schaffung des Personalcomputers gezeigt haben, ist die herausragende, besonders begabte Persönlichkeit zwar wichtig, aber sie kann ihre Fähigkeiten erst im Rahmen eines besonders gestalteten Synergiefeldes, eines „Kreativen Feldes“ entfalten. In der Tat scheint die Grundlage fast aller schöpferischen Leistungen in besonders gestalteten Kreativen Feldern zu liegen, die sich zum Teil zufällig herausgebildet haben, zum Teil aber auch von Einzelnen geschaffen wurden.

Zu allen Zeiten gab es besondere Orte wie z. B. Paris, New York oder Berlin, in denen sich in hochverdichteter Form eine besonders anregende Mischung unterschiedlichster Talente und Begabungen entwickelte, die in ihrem Umkreis zu einer Art Kreativitätsgenerator mutierte, der auf weite gesellschaftliche Bereiche ausstrahlte. Aber es müssen nicht immer solche Zentren der Kreativität sein, in denen Neues entsteht. Oft sind es gerade einzelne Personen, die keineswegs über herausragende Begabungen verfügen, sondern die aufgrund ihrer Intuition in der Lage sind, neuartige Ideen zu entwickeln, so zum Kristallisationskern im Feld werden, geeignete Partner wie ein Magnet anziehen, um die Ideen gemeinsam in innovative Produkte zu übersetzen. Solche Personen schaffen sich auf diese Weise selbst das nötige Kreative Feld. So hat – um ein Beispiel zu geben – der Gründer der Comedian Harmonists, Harry Frommermann, als er erkannte, dass er zur Verwirklichung seiner Visi-

on einer neuartigen Musikgruppe kompetente Partner benötigte, eine Kleinanzeige aufgeben und mit dieser einfachen Maßnahme den Anstoß für die Bildung eines faszinierenden Kreativen Feldes gegeben.

Aus der Sicht unserer Theorie hatte er gerade deshalb Erfolg, weil er nur über sehr begrenzte Begabungen verfügte und sich über seine Schwächen im Klaren war. Gerade seine mangelnde musikalische Ausbildung zwang ihn, ein Feld kompetenter Synergiepartner aufzubauen. Warum ist diese These wichtig für ein verändertes Bildungsverständnis und den Wandel von Organisationen?

In Bildungseinrichtungen aber auch Firmen betrachten wir noch immer die Leistung des Einzelnen losgelöst von seinem Umfeld. Unsere Untersuchungen zeigen aber, dass sich das Potential des Einzelnen erst aufgrund unterschiedlicher Umfelder freisetzen lässt. Man könnte von *Chamäleon-Effekt der Bildung* sprechen. In gewisser Weise nehmen wir die „Farbe unseres Lernumfeldes“ an. Leistungsversagen weist aus dieser Perspektive auch immer auf ungeeignete Umfelder hin. Schulen und Hochschulen, mit ihren traditionellen und häufig eng fixierten Lern- und Ausbildungsdesigns, rufen nur einen Teil unserer Fähigkeiten ab. Wie aber die Beispiele herausragender kreativer Persönlichkeiten, insbesondere auch erfolgreicher Schul- und Studienabbrecher zeigen, können viele von uns ihr Optimum erst in besonders gestalteten, auf sie zugeschnittenen Umgebungen entfalten. Die wichtigste Herausforderung vor der Bildungsinstitutionen, aber auch innovative Unternehmen stehen, besteht aus unserer Sicht deshalb darin, herauszufinden, was die optimale Lern- bzw. Arbeitsplatzumgebung für den Einzelnen bzw. das jeweilige Syngieteam ist. Kreative Individuen schaffen sich häufig persönliche *Netzwerke*, Unternehmen setzen auf *Clusterbildung*, indem sie versuchen sich mit kompetenten Partnern regional zusammenzuschließen und so ein auf Branchen bezogenes Kreatives Feld zu bilden.²⁵

Wie unsere Untersuchungen zeigen, lassen sich optimale Umgebungen aber nur eingeschränkt vorhersagen. In aller Regel müssen sie von den Beteiligten selbst in einem zeit- aufwändigen Such- und Orientierungsprozess selbst entwickelt werden. Die Synergieanalyse ist ein hilfreiches Instrument zur Schaffung von Kreativen Feldern.

²⁵ So hat z.B. der Leiter des neuen BMW-Werks in Leipzig, Peter Claussen, die Initiative ergriffen, ein Automotive-Cluster East Germanys zu entwickeln, in dem sich führende Automobilunternehmen und Zulieferer zusammenschließen.

2.2 Was ist das „evolutionäre“ an EPOS?

Aus evolutionärer Perspektive geht es bei Prozessen der Personal- und Organisationsentwicklung vor allem darum, einen offenen Anregungsrahmen zu schaffen, der dazu beiträgt, dass neue Varietäten erzeugt werden, bezogen auf die Veränderung von Denkmodellen, Wahrnehmungs- und Verhaltensroutinen, Organisationsroutinen etc...

Bezogen auf unser Schulentwicklungsprojekt kann es aus evolutionärer Perspektive nicht vorrangig darum gehen, neue Lehr- bzw. Lernkonzepte einfach zu „implementieren“, sondern vielmehr darum, einen offenen Möglichkeits- und Experimentierraum zu schaffen, in dem Erfahrungen mit Elementen neuer Lehr-/Lernkulturen gemacht werden bzw. eine Ermutigung gegeben wird, neue Wege selbst zu entwickeln und zu erproben. Im Verlaufe des Projektes muss sich nun zeigen, welche von den „Mutationen“, die auf diesem Wege entstehen, dem Selektionsdruck standhalten. Diese werden gespeichert, finden Eingang in das Verhalten und die Vereinbarungen der Organisationsmitglieder und werden wieder angewandt. PE- und OE-Prozesse können nun daraufhin analysiert werden, auf welche Weise „Mutationen“ des Bestehenden zustande kommen, welchem Bewährungsdruck sie ausgesetzt werden, worin förderliche Umfeldbedingungen bestehen und wie sie wo 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, denn: „Nur das hat Bestand (wird bewahrt und angewandt), was Interessen bedient und dem Selektionsdruck standhält.“²⁶

Welche „Mutationen“ setzen sich durch?

Wenn wir diesen Gedanken mit dem in unserem einführenden Artikel skizzierten Vier-Triebemodell Lawrence & Nohrias kombinieren, dann ergibt sich aus dieser Perspektive eine Wahrscheinlichkeit, dass sich diejenigen „Mutationen“ durchsetzen werden, die eine

²⁶ NEUBERGER, O. (1991) Personalentwicklung. Stuttgart. S. 65.

optimale Berücksichtigung des Erwerbs- (T1), Bindungs- (T2), Lern- (T3) und Verteidigungstriebes (T4) gewährleisten. Unser Projektdesign muss demnach so angelegt sein, dass die Einzelnen einen persönlichen „Gewinn“ erfahren (T1), sich eine befriedigendere Beziehungskultur herausbildet (T2), persönlich bedeutsames Lernen stattfindet (T3), ohne dass eine Überforderung durch einen zu großen Veränderungsdruck entsteht (T4).

Die evolutionäre Perspektive ergibt sich aus dem genuinen Charakter von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen selbst: Die Entwicklung und der Wandel der komplexen, dynamischen Struktur einer Organisation sind nämlich ebenso nicht vorhersehbar, wie die Beantwortung der Frage, 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“²⁷. Statt auf einen „Meisterplan“ zu setzen, muss Personalentwicklung deshalb elastisch und flexibel genug bleiben, um auf unvorhergesehene Konstellationen schnell reagieren zu können.

Die evolutionäre Perspektive fügt sich ausgezeichnet in die Theorie des Kreativen Feldes ein, in der es ja darum geht, Prinzipien und Bedingungen zu untersuchen, die das Entstehen dynamischer Gestaltungs- bzw. Entwicklungsfelder begünstigen. Auf dem Hintergrund dieses theoretischen Ansatzes haben wir uns entschieden, die Personalentwicklung, im Sinne einer *personalen Selbstentwicklung*, und die damit verbundenen Veränderungsprozesse in offener Form zu begleiten, wobei wir – im Sinne der Erhöhung der Varietäten – prozessorientiert offene Fortbildungsbausteine entwickelt und angeboten haben.

²⁷ Ebd., S. 66

3. Wie die Schule bzw. Organisation laufen lernt

Nachdem wir uns nun eingangs skizzenartig mit einer pointierten Kritik der Bildungsdebatte im Gefolge von PISA auseinandergesetzt haben, Begrenzungen traditioneller Erziehungswissenschaft aufgezeigt und die Forderung nach Prozessbegleitung und Handlungsforschung aufgestellt sowie die Theorie des Kreativen Feldes expliziert haben, stellt sich nun die Frage, welche praktischen Konsequenzen sich aus diesen Schlüsselkonzepten ergeben. Unsere Frage lautet:

Wie kann man Schulen und Organisationen in Kreative Felder verwandeln, in Entwicklungsfelder, in denen die Beteiligten daran arbeiten, sich, ihren Arbeitsplatz, die Beziehungen und Strukturen zu optimieren?

Die Antwort darauf ist nicht leicht, auch wenn wir mit unserem Modell EPOS – der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung – über ein mehrjähriges evaluiertes Schulentwicklungsprojekt verfügen, dessen Ergebnisse die Theorie des Kreativen Feldes in eindrucksvoller Weise zu bestätigen scheinen.

Die fundamentale Schwierigkeit besteht darin, dass das Entstehen Kreativer Felder von einer Vielzahl von Faktoren abhängt, die nur begrenzt vorhersehbar und steuerbar sind. Auch wenn wir grundlegende Entwicklungsfaktoren nachgezeichnet haben, die unser Verständnis kreativer Prozesse erhöhen, so sind wir doch nicht in der Lage, ein Kreatives Feld wie z.B. das der Beatles oder der Firma Apple einfach zu wiederholen. Jedes Kreative Feld – auch wenn es gleichen oder zumindest ähnlichen Gesetzen folgt – ist einzigartig. Wir brauchen deshalb noch einen weiteren Gesichtspunkt und der besteht in dem Konzept der Evolution. Ohne die Analogien zur biologischen Evolutionstheorie überstrapazieren zu wollen, sehen wir doch das Entstehen Kreativer Felder als evolutionären Prozess. Was ist damit gemeint?

Wenn wir in Routinen und Traditionen erstarrte Organisationen wieder beleben wollen und ihnen Unterstützung dabei geben wollen, zu einem lernenden Entwicklungs- und Gestaltungsfeld zu werden, dann müssen wir einen *offenen Möglichkeits- bzw. Gestaltungsraum* einrichten. Dieser entsteht dadurch, dass wir zeitweise – etwa im Rahmen von Konferen-

zen oder Workshops – die *tradierten Begrenzungen und Regeln außer Kraft setzen und ein Experimentierfeld schaffen*, das aus wenigen, Sicherheit gebenden Regeln besteht, ein Kreatives Feld, in dem alle ermutigt sind, neue Wege zu gehen. Mit diesem offenen Möglichkeitsraum befreien wir die Mitglieder von Organisationen aus ihren Denk- und Verhaltensroutinen, aus ihrem Zeitgefängnis, ermöglichen es ihnen Blockaden zu überwinden und Erfahrungen mit neuartigen Formen der Begegnung zu machen. Woher soll aber das Neue kommen?

Entscheidend dafür sind der *bedeutungsvolle Kontext und die kreative Mischung*. Um ein Beispiel zu geben: Mit seiner visionären Rede zur Eroberung des Mondes beflügelte John F. Kennedy die Phantasien und kreativen Kräfte von Tausenden von Menschen unterschiedlichster Fähigkeiten und Herkünfte. Mit dem Apollo-Projekt schuf er einen bedeutungsvollen Kontext, der viele Menschen persönlich berührte. Schul- und Organisationsentwicklungsprojekte werden nur dann erfolgreich sein, wenn sie die *Beteiligten persönlich berühren*, ein faszinierendes, erstrebenswertes Ziel benennen und damit eine für alle lohnende Perspektive aufzeigen. Dieser bedeutungsvolle Kontext muss die grundlegenden Antriebe berücksichtigen, wie wir sie mit dem Erwerbs-, Bindungs-, Lern- und Verteidigungstrieb skizziert haben. Die Überwindung von Denk- und Verhaltensblockaden entsteht durch die Öffnung des Raums und die Zusammenführung von Personen unterschiedlichster Herkünfte. Im offenen Raum können neue Kontakte geschlossen werden, entsteht ein spontaner Austausch unterschiedlichster Gedanken und Vorstellungen.

Allerdings können wir nie die Ergebnisse solcher offener Begegnungsräume voraussagen. Erst durch diese Offenheit ist ja Kreativität möglich. Kreative Felder funktionieren nur auf der Basis von Vertrauen. Aus dieser Perspektive wird auch klar, woran es in der gegenwärtigen Stagnation unserer Gesellschaft hapert: Politiker und Manager, von denen viele tendenziell dem linearen Denken des letzten Jahrhunderts verhaftet sind, haben Angst vor Kontrollverlust und überziehen deshalb die Gesellschaft mit einem immer engmaschiger werdenden Netz von Regeln und Vorschriften, die in der Regel das Gegenteil von dem bewirken, was von ihnen erwartet wird. Statt mehr Kontrolle wird uns nur aber nur *ein Mehr an Vertrauen in die Kraft evolutionärer Entwicklungsprozesse* helfen. 30 Jahre gescheiterter Bildungspolitik haben eindrücklich gezeigt, dass Bildungsinstitutionen wie Or-

organisationen insgesamt nicht durch rigide Kontroll- und Verregelungsstrukturen zu einem Optimum geführt werden können.

Eine wesentliche Konsequenz, die man anhand der nachfolgenden Darstellung unseres Schulentwicklungsprojektes EPOS nachvollziehen kann, besteht daher darin, dass man die *Steuerungssillusion aufgeben* muss und stattdessen einen förderlichen Rahmen für ein Entwicklungsfeld schaffen sollte; bestehend aus bedeutungsvollem Kontext, einer vielfältigen Mischung und einigen wenigen Prinzipien. Die Entwicklung müssen die Beteiligten selbst vornehmen, sonst wäre es ja kein Kreatives Feld. Und unsere langjährigen Erfahrungen zeigen: Schulen und Organisationen lernen laufen, wenn man ihnen solche Entwicklungsräume zur Verfügung stellt. So münden unsere Überlegungen denn auch in folgender Quintessenz:

In Schul- und Organisationsentwicklung kommt es weniger auf die Verfahren als eher den „Spirit“, den „Geist“ an. Weder Methodentraining noch Zielvereinbarungen allein bringen den Durchbruch. Entscheidend ist es vielmehr, ob es – gleich mit welcher Methode – gelingt, einen Rahmen zu schaffen, in denen menschliche Grundantriebe hinreichend berücksichtigt sind, verschüttete Potentiale freigesetzt werden, die Lust am Gestalten wieder entdeckt werden kann, der Spaß am gemeinsamen Austausch belebt sowie die Befreiung aus Denk- und Verhaltensblockaden angebahnt wird - , kurz es geht darum, das vorhandene, doch meist nicht erkannte Kreative Feld in uns und unserer Organisation freizulegen und in einem offenen Möglichkeitsraum Gestaltungsphantasie freizusetzen.

Insofern muss man sich klar machen, dass es bei der Konstruktion Kreativer Felder in erster Linie auf die *Entwicklung von günstigen Rahmenbedingungen* ankommt, nicht aber auf die genaue Planung des kreativen Prozesses selbst, der nur in spontaner Selbstorganisation evolutionär erfolgen kann. *Unsere Aufgabe ist es also, Räume zu schaffen, die eine Vielzahl von „Zugkräften“ zur Realisierung gemeinsamer Kreativität freisetzen und die Selbstorganisation erleichtern.*

Das Kreative Feld gleicht einer Tanzfläche, in denen sich unterschiedliche Prozesse der Begegnung und Beziehungsbildung abspielen. Wir sind aber keinesfalls Tanzlehrer, die

genaue Schrittfolgen vorgeben. Vielmehr stehen wir vor der Aufgabe, die Zwischentöne zu hören und mit den anderen den für unsere Thematik passende Schrittfolge zu entwickeln. Wenn man so will, geht es analog der chemischen Prozesse bei der Bildung von Molekülen darum, verschiedenartigste „Elemente“ zusammenzubringen, so dass *neuartige soziale Mischungen* ermöglicht werden, die neue Formen personenübergreifenden Wissens entstehen lassen.

Mit Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, der Open Space Technology, Appreciative Inquiry, Dialog-Gruppen und dem Erfolgsteam-Konzept etc. verfügen wir über eine Reihe von bewährten Verfahren, die es uns ermöglichen, die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen kollektiver Kreativität drastisch zu erhöhen und die uns individuelle Wege zeigen, wie wir dasjenige Kreative Feld schaffen können, das zur Bewältigung unserer konkreten Herausforderungen geeignet ist.

Literaturverzeichnis

- ARGYRIS C. & SCHÖN D. (1996). Die Lernende Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.
- ARGYRIS C. (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BAUMERT J. (Hg.). (2001) Pisa 2000. Opladen: Leske & Buddrich.
- BECK U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- BERENDT J.E.(1996). Das Leben ein Klang. München: Droemer Knaur.
- BENNIS W. & BIEDERMANN P.W. (1998). Geniale Teams. Das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit. Frankfurt: Campus.
- BENNIS W. (1997). Zur "Vorhut von Anführern" gehören. In: GIBSON R. (1997). Re-thinks the Future, S.223-242.
- BENNIS W. (1996). Organizing Genius. The secrets of creative collaboration. US: Addison-Wesley.
- BINNIG G: (1992). Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. München: Piper.
- BOHM D. (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BONSEN M.(1994). Energiequelle Zukunftskonferenz. In Harvard Business Manager 3.
- BONSEN M. (1994). Führen mit Visionen. Der Weg zum ganzheitlichen Management. Wiesbaden: Gabler.
- BOS W. u.a.(Hg.) (2004). IGLU. Heidelberg: Waxmann.
- BOURDIEU P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- BOURDIEU P. (1988). Homo academicus. Frankfurt: Suhrkamp.
- BOURDIEU P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- BOURDIEU P. (1982). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- BRODBECK (1995). Entscheidung zur Kreativität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- de BONO E. (1992). Laterales Denken. Der Kurs zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven. Düsseldorf & Wien: Econ.
- BUBER M. (1962). Das Dialogische Prinzip. Gerlingen: Lambert Schneider.
- BUNKER B.B. & ALBAN B.T. (1996). Large Group Interventions: Engaging the Whole System for Rapid Change. Jossey-Bass.
- BUROW O.A. & PAULI B. (2005). Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUROW O.A. (2003). Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUROW O.A. (2002). Die Band – ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik 1, S.20-23.
- BUROW O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BUROW O.A. (2000) Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik 6, S.31-34
- BUROW O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BUROW O.A. (1998). Der Arbeitsplatz als Kreatives Feld. In: Arbeitsplatz Schule. Friedrich Jahresheft XVI. Seelze: Friedrich Verlag, S.120-124
- BUROW O.A. (1997). Wie man Zukunft (er-)finden und gestalten kann. In: BÜRMAN, DAUBER & HOLZAPFEL (Hg.), S.223-244
- BUROW O.A. (1997). Mit Rezepten aus der Wirtschaft das Bildungswesen heilen? In: KRÜGER H.H. & OLBERTZ J.H. (Hg.) (1997). Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske und Budrich, S.641-662.
- BUROW O.A. (1996). Zukunftskonferenz. Wie man Zukunft (er-) finden kann. In: Pädagogik, 10.
- BUROW O.A. (1996). Lernen für die Zukunft - oder die „fünfte Disziplin des Lernens“. In: Nachhaltige Entwicklung - Aufgabe der Bildung. Symposium des Modellversuchs SchUB. Berlin: BUND Landesverband Berlin, S.33-42
- BUROW & NEUMANN-SCHÖNWETTER (Hg.) (1995). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig. Überarbeitete Neuauflage 1998.
- BUROW O.A. (1995). Zukunftswerkstatt als Instrument der Schulentwicklung. In: Beratung und Schule. Weilburg: HILF.

- BUROW O.A. (1993). Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.
- BUROW O.A.(1992). Synergie als handlungsleitendes Prinzip Humanistischer Pädagogik. Konsequenzen für kooperatives Lernen in der Schule. In Buddrus V. (Hg.). (1992). Die "verborgenen" Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Hohengehren: Schneider Verlag, S.97-112
- BUROW O.A. & HINZ H. (2003). Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem – EPOS. In: report QUEM. Heft 76/Teil II. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. S.445-496
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1997). Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DRUCKER P. F. (1993). Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf: Econ.
- EISENHARDT P., KURTH D. & STIEHL H. (1995). Wie Neues entsteht. Die Wissenschaften des Komplexen und Fraktalen. Reibek: rororo.
- FATZER G. (Hg.) (1996). Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln: EHP.
- FECHNER E. (1988). Die Comedian Harmonists. Sechs Lebensläufe. München: Heyne.
- FEND H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- FÖLSING A. (1995) Albert Einstein. Eine Biographie. Frankfurt: Suhrkamp.
- FTHENAKIS W. (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder.
- FULLAN G.M. (1995). The New Meaning of Educational Change. London: Cassel.
- FULLER G. (1996). Das Ende. Von der heiteren Hoffnungslosigkeit im Angesicht der ökologischen Katastrophe. Frankfurt: Fischer.
- GARDNER H. (1997). Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GARDNER H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harris, J.(2000). Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Hamburg: Rowohlt Lehner & Widmaier (1992). Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen.
- GARDNER H. (1992). Das Denken des ungeschulten Kopfes. Stuttgart: Klett-Cotta.

- GARDNER H. (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GREIF S. & KURTZ H.J. (1996). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- GRUBER H., MANDL H. & RENKL, A. (1999). Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.
- GUNTERN G. (Hrsg.) (1995). Intuition und Kreativität. Zürich: Scalo-Verlag.
- HAKEN H. (1990). Synergetik. Die Lehre vom Zusammenwirken. Berlin: Ullstein.
- HAKEN H. & HAKEN-KRELL M. (1992). Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn. Stuttgart: DVA.
- HEIDACK C. (HG.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München 1993.
- HEROLD & LANDHERR (2001). SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- HINZ H. (1998): Die Systemische Beratung einer Organisation. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit "schwierigen" Lehrkräften. Bad Salzungen.
- HOBSON P. (2003). Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf: Walter.
- JUNGK R. & MÜLLERT, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne (Nr.73)
- KAKU M. (1998). Zukunftsvisionen. Wie Wissenschaft und Technik des 21. Jahrhunderts unser Leben revolutionieren. München: Lichtenberg.
- KAO J. (1997). Die Vorzüge der betrieblichen "Unordnung". In: PIERER H. v. & OETINGER B.v. (Hrsg.) (1997). Wie kommt das Neue in die Welt? München: Hanser, S.319-330
- KEBIR S. (1997). Ich fragte nicht nach meinem Anteil. Elisabeth Hauptmanns Arbeit mit Bertolt Brecht. Berlin: Aufbau.
- KEBIR S. (1998). Ein akzeptabler Mann? Brecht und die Frauen. Berlin: Aufbau.
- KELLY K. (1997). Das Ende der Kontrolle. Bollmann.
- KELLY K. (1997). Die neue Biologie des Unternehmens. In: GIBSON (1997), S.357-380

- KOYDL W. (2004). Zauberlehrlinge an der goldenen Schultafel. In: Süddeutsche Zeitung
15.1.2004, 11, S.3
- KRIS E. & KURZ O. (1995). Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch.
Frankfurt: Suhrkamp.
- KUHN T. (1967). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp.
- LAWRENCE P.R. & NITIN N. (2003). Driven. Was Menschen und Organisationen an-
treibt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LE DOUX J. (2003). Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Düsseldorf:
Walter.
- LENZEN, Mattenklott, Sahn & Tenorth (2002). Lehrerbildung an Berliner Universitäten.
Berlin: Arbeitspapier.
- LEVY P. (1996). Kollektive Intelligenz. München: Hanser.
- LEVY, S. (1996). Künstliches Leben aus dem Computer. München: Knauer.
- LÜCK H.E.(1996). Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Weinheim: pvu.
- NEGT O. (1997). Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- NEGT O. (1976). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt: EVA.
- MC ADAMS D. (1996). Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen.
Hamburg: Kabel.
- NEUBERGER, O. (1991) Personalentwicklung. Stuttgart
- OSER F. & OELKERS J. (Hg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von
der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich:
Ruegger.
- OWEN H. (1997). Open Space Technology. San Francisco: Berrett-Koehler.
- PIERER H. v. & OETINGER B.v. (Hrsg.) (1997). Wie kommt das Neue in die Welt?
München: Hanser.
- PREUSS-LAUSITZ U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt
im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- PÖPPEL E.(1996). Radikale Syntopie an der Schnittstelle von Gehirn und Computer. In
MAAR C., PÖPPEL E. & CHRISTALLER T. (H.G.) Die Technik auf dem Weg
zur Seele. Forschungen an der Schnittstelle Gehirn/ Computer. Reinbek: rororo, S.
12-29.

- REINEMANN G. & MANDL H.(1999). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsberichte 101. LMU-München
- ROLFF H. G., BUHREN C.G. & Lindau-Bank D. (1999,3). Manual Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- ROTH G. (2003). Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt: Suhrkamp.
- SCHLICKSUPP H. (1992). Innovation, Kreativität und Ideenfindung. Würzburg.
- SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.
- SIEBERT H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.
- SINGER W. (2004). Lernen zu lernen. In: Erziehung & Wissenschaft 1, S.9-11
- SPIEB U. (2000). Rockbands. Ein Modell der künstlerischen Kooperation in Kleingruppen. Wuppertal: Ulrich Spieß Verlag.
- SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPITZER M. (2002). Lernen. Spektrum Akademischer Verlag.
- SPRENGER R.K. (1996). Das Prinzip Selbstorganisation. Frankfurt: Campus.
- TERHART E. (2002). Nach Pisa. Hamburg: EVA.
- TERHART E (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- TERHART E (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- TERHART E (2000). Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Problem der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- TROCCHIO Di F. (1998). Newtons Koffer. Geniale Außenseiter, die die Wissenschaft blamierten. Frankfurt: Campus.
- WARNECKE H.J.(1996). Die fraktale Fabrik. Revolution der Unternehmenskultur. Reinbek: rororo.
- WEISBORD M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.
- WEISBORD M. & JANOFF F. (1995). Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organisations & Communities. San Francisco: Berrett-Koehler.

- WEISBORD M. (1996). Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung 1, S.4-13 Darin auch: Zukunftskonferenzen 2: M. Weisbord im Gespräch mit Joe Flower. S.14-23
- WHEATLEY M. J. (1997). Quantensprung der Führungskunst. Die neuen Denkmodelle der Naturwissenschaften revolutionieren die Management-Praxis. Reinbek: Rowohlt.
- WICKERT J. (1995). Einstein. Hamburg: rororo.
- WILLI J. (1989). Ko-Evolution. Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Hamburg: Rowohlt.
- WOMACK, JONES & ROOS. (1991). Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Konsequenzen der weltweiten Studie des MIT. Frankfurt: Campus.
- YOUNG JEFFRY S. (1989). Steve Jobs. Der Henry Ford der Computer-Industrie. Düsseldorf: GFA Systemtechnik.
- ZOHAR D. (1997). ReWiring the Corporate Brain. Using the New Science How We Structure and Lead Organisations. San Francisco: Berrett-Koehler.

Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung – EPOS

Ein Praxisbericht

1. Zielstellung des Projekts

Nachdem wir mit unseren beiden Texten „Warum der Turm von PISA schief ist – die elf Irrtümer der Bildungsdebatte“ und „Die Entdeckung des Kreativen Feldes – oder: Wie die Schule bzw. die Organisation laufen lernt“ unsere Kritik an den aktuellen Entwicklungen dargestellt und ein Konzept zur Überwindung einiger der inkriminierten Mängel in theoretischer Perspektive vorgestellt haben, möchten wir nun einen Einblick in die Praxis eines Schulentwicklungsprojektes geben, das wir von 2001 bis 2004 durchgeführt haben. Ausgehend von unserer Analyse der elf Irrtümer der Bildungsdebatte sowie auf Basis der Theorie des Kreativen Feldes haben wir in einem dialogischen Such- und Austauschprozess mit Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Studierenden und Wissenschaftlern nach wirkungsvollen Wegen der Schul- bzw. Organisationsentwicklung gesucht.

Das Ergebnis liegt jetzt vor in Form der „Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)“. Das gesamte Projekt wurde evaluiert, so dass im Anschluss an die Darstellung unseres Entwicklungskonzepts, die Evaluatorin, Kathrin Kühnemuth, die wichtigsten Erkenntnisse vorstellen wird. Wir beschränken uns hier auf die Darstellung der Kernelemente. Wer an den Details wie z.B. Workshopplanungen, Fotodokumentationen, Auswertungsprotokollen, Arbeitsbögen etc. interessiert ist, kann diese in großen Teilen im Internet einsehen (www.uni-kassel.de/fb1/burow/forschungsprojekte) Wie kam es zu diesem Projekt?

Das Schulzentrum/Akademie Silberburg erhielt auf Antrag seines neuen pädagogischen Leiters, Dr. Heinz Hinz im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsfor-

schung (ABWF) eine zunächst auf zwei Jahre begrenzte Förderung, mit dem Ziel, sich zu

einem *Kompetenzzentrum für selbst organisiertes und kooperatives Lernen* zu wandeln. Die Projektgruppe Zukunftsmoderation an der Universität Kassel, vertreten durch Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Kathrin Kühnemuth und Heiko Rüppel unterstützte das Schulzentrum bei der Konzeptentwicklung, Moderation und Evaluation. Im Verlaufe des Entwicklungsprozesses wurden verschiedene Experten zur Beratung herangezogen, deren Beiträge in diesem Band dokumentiert sind.

Lernkulturwandel von der belehrenden zur lernenden Organisation

In einführenden Beratungsgesprächen (Leitungsteam des Schulzentrums sowie der Akademie Silberburg) und auf einer gemeinsamen Tagung, mit dem pädagogischen Leiter und der Projektgruppe Zukunftsmoderation, wurde als Ziel- und „Möglichkeitsraum“¹ die *Einleitung eines umfassenden Lernkulturwandels auf Basis der Theorie des Kreativen Feldes* definiert. Demnach sollte in einem zunächst auf zwei Jahre geplanten *Personal- und einem zeitlich verzögertem Organisationsentwicklungsprozess* eine Bestandsaufnahme des derzeitigen Entwicklungsstands des Schulzentrums erarbeitet und daran anknüpfend eine Vision für die zukünftige Entwicklung entworfen werden.

Mit an den Alltagsproblemen orientierten Reflektionsworkshops unter Zuhilfenahme von Verfahren der Zukunftsmoderation², einem Methodentraining zum selbst organisierten Lernen³ sowie Expertenworkshops sollte ein Personal- und Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt werden, der zum Entstehen einer veränderten Lernkultur beiträgt, die mit dem Terminus „Selbst organisiertes Lernen“⁴ umschrieben wurde.

¹ vgl. Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998.

² vgl. Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000.

³ vgl. Herold, M.; Landherr, B.: SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001.

⁴ vgl. Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.

vgl. Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2000.

Ziel war insbesondere eine Überwindung der immer noch die Schulkultur prägenden Orientierung am lehrergesteuerten, fragend entwickelnden Unterrichtsstils⁵, der – wie zuletzt auch die PISA-Studie gezeigt hat⁶ – im Übermaß eingesetzt, wenig effektiv ist.

Über eine bloße Veränderung der Lehr- und Lernkultur hinaus zielte das Projekt darauf ab, selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen so in den Alltag des Schulzentrums zu integrieren, dass es sich dem *Idealbild einer „Lernenden Organisation“*⁷ annähert und damit auch zu einem Ort der Entwicklung neuer Lerndienstleistungen für andere Organisationen im Bildungsbereich wird. Als Kernelemente für den Aufbau einer Lernenden Organisation hatte Senge die Entwicklung von *„Personal Mastery“*, die Arbeit an prägenden *mental Modellen*, die *Erarbeitung einer gemeinsamen Vision*, den Aufbau von *Team-Lernen* sowie die Fähigkeit zum Denken in *Systemzusammenhängen* benannt. Ziel unseres Projekts war es, diese grundlegenden Ebenen zu berücksichtigen. Die begleitende Evaluation (vgl. nachfolgende Darstellung von K. Kühnemuth) hat gezeigt, dass unser Ansatz geeignet war, diese Ziele anzugehen. Uns ging es in dem Projekt vor allem auch darum, Erfahrungen zu sammeln und exemplarisch Aufschluss zu erhalten, mithilfe welcher Interventionen und Verfahren ein solcher fundamentaler Lernkulturwandel, der für viele Organisationen ansteht, unterstützt werden kann.

Anlage der Evaluation

Wie bei der Darstellung unseres Beratungsansatzes – der Evolutionären Personal- und Schulentwicklung – ausgeführt werden wird, arbeiten wir mit einem Konzept *forschenden Lernens und Entwickelns* (vgl. Altrichter/Posch 1998). Wir setzten als wichtigstes Instrument *Reflektionsworkshops* aus dem Bereich der *Zukunftsmoderation*, der *Kreativitätsförderung* sowie dem *Biographischen Lernen* ein, die eine doppelte Funktion hatten: Sie dienten im Sinne der *Handlungs- bzw. Aktionsforschung* sowohl der Selbstevaluation wie auch der Qualifizierung der Teilnehmer/-innen. Der gesamte Prozess wurde mit Verfahren der *Teilnehmenden Beobachtung* und der Erstellung von ausführlichen *Verlaufsprotokollen*

⁵ vgl. Gudjons, H.: In Gruppen lernen – warum nicht?. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 6-10.

⁶ vgl. Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

⁷ vgl. Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996.

dokumentiert, die alle Teilnehmer/-innen im Anschluss an die Workshops zur Nachbereitung und Auswertung erhielten.

Auf diese Weise wurde Schritt für Schritt gemeinsam ein *Methodenmanual zum selbstorganisierten Lernen, zur Kreativitätsförderung und zum biographischen Lernen* erarbeitet, das Lehrer/-innen und Schüler/-innen zum Teil auch in den Unterrichtsalltag übernahmen und das darüber hinaus elementare Bausteine erfolgreichen Lernkulturwandels beschreibt, die auch von anderen Organisationen genutzt werden können. Als wichtige Pfeiler dieses Selbstevaluierungs- und Gestaltungsprozesses fanden sukzessive Befragungen der Teilnehmer/-innen, Gruppendiskussionen und Planungskonferenzen statt.

Ein weiteres wichtiges Element, waren die „*Synergieforen*“, dreistündige öffentliche Nachmittagsveranstaltungen, zu denen wir profilierte Experten aus dem In- und Ausland zu Themen des selbst organisierten Lernens und Lernkulturwandels eingeladen hatten. Sie sollten zu einer Weitung unseres Horizonts in theoriebezogener Perspektive und zu einer Öffnung des Systems beitragen. (Einige der Beiträge der Synergieforen sind in diesem Band abgedruckt.) Auf diese Weise wurden Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen, das Beratungsteam und Experten sowie die interessierte Öffentlichkeit in den gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess eingebunden. Durch die Öffnung der Schule, die Erweiterung der Varianz von Unterrichtsangeboten und die vielfältigen Informationsangebote sollte allmählich der Wandel von einer traditionellen Organisation hin zu einem *Kreativen Feld* erreicht werden, aus dem heraus sich das Schulzentrum in Richtung einer Lernenden Organisation bewegen konnte.

2. Die Ausgangssituation

Die Ausbildungseinrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins existieren seit 1873 und haben von der Gründungsidee (Förderung der Mädchen- bzw. Frauenbildung) einen weiten Weg zurückgelegt, ausgehend von einer Hauswirtschaftsschule, über eine Erzieherfachschule bis hin zu einer Fachschule für Führung und Organisation. Dieser wechselvolle Entwicklungsprozess, der das Schulzentrum Silberburg im zweiten Weltkrieg durch die

völlige Zerstörung der Gebäude sogar zeitweise vor dem Aus stehen ließ, wurde bislang erfolgreich gemeistert. Die Ausgangslage, einer so lange existierenden Bildungseinrichtung mit ihrer bewegten Geschichte war für uns eine hervorragende Grundlage, um anknüpfend an den Prozess „naturwüchsiger“ Schulentwicklung nun einen *Prozess „bewusster“ Schulentwicklung* anzustoßen. 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 mit den Schwerpunkten Führung, Pädagogik und Psychologie für Bildungseinrichtungen und für kleine und mittlere Unternehmen* aufzubauen. Daneben wurde ein *Kunst-Forum* bzw. eine Kunstplattform „*Fröbel-Art*“ eröffnet.

Ein bedeutsamer Unterschied hinsichtlich der neuen Organisationsstruktur ergab sich aus einer vorgeschalteten Umstrukturierung der Leitung. So gibt es seit 2001 keine Gesamtleitung mehr hinsichtlich der verschiedenen Fachschulen, sondern eine Geschäftsführerin und einen pädagogischen Leiter für die Fachschule für Sozialpädagogik und für die Fachschule für Organisation und Führung sowie Ausbildungsleiter/-innen für die Kinderpflege. Die Akademie Silberburg wird jetzt durch ein Leitungsteam aus Geschäftsführerin und pädagogischer Leitung geführt.

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 (berufsbegleitend),
- Berufsfachschule für Kinderpflege sowie
- eine angegliederte Akademie, die berufliche Weiterbildungen in den Bereichen „Führung, Pädagogik/Psychologie und Fröbel-Art (Kunstpädagogik)“ anbietet.

Als Fachschule für Sozialpädagogik ist die Silberburg einer von vier Ausbildungsanbietern für den Ausbildungsberuf der Erzieherin bzw. des Erziehers innerhalb des Stadtgebiets

Stuttgart, wobei die Silberburg als einziger Schulträger eine vom Arbeitsamt geförderte Teilzeitausbildung für Erzieher/-innen anbietet. Derzeit (Stand 2005) besuchen 226 Studierende die Fachschule für Sozialpädagogik in Voll- und Teilzeit.

Die Fachschule für Organisation und Führung versteht sich als ein überregionales Angebot. In der Fachschule bereiten sich derzeit 29 Studierende auf die staatliche Anerkennung als Fachwirt/-innen für Sozialwesen vor (Stand 2005). Im Bereich der Kinderpflege bietet die Silberburg derzeit das einzige Ausbildungsangebot in Stuttgart. Dieser Ausbildungsgang wird von 55 zukünftigen Kinderpfleger/-innen besucht.

Die Akademie Silberburg ist Teil eines unüberschaubaren Pools an Weiterbildungseinrichtungen im Großraum Stuttgart. Sie bietet vor allem Inhouse-Schulungen, Führungsfortbildungen und Moderation von Verfahren zur prozessorientierten Zukunftsmoderation an.

Das Schulzentrum inkl. der Akademie Silberburg beschäftigt derzeit:

- drei Verwaltungskräfte
- eine Geschäftsführerin (für alle Einrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins)
- einen Pädagogischen Leiter (Fachschule für Sozialpädagogik/Fachschule für Organisation und Führung/Akademie Silberburg)
- 21 festangestellte Lehrkräfte inkl. einer Leiterin für die Ausbildung der Kinderpfleger/-innen und
- sieben Honorarkräfte

Der *Veränderungs- bzw. Entwicklungsbedarf* zu Beginn von EPOS wurde in drei zentralen Linien umrissen:

- Einleitung eines grundlegenden Lernkulturwandel für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Bereich der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Organisation und Führung.
- Entwicklung eines Profils für die Akademie Silberburg in Richtung „Lernkompetenz-Zentrum“ für selbstorganisiertes Lernen (SOL).
- Entwicklung zukunftsfähiger Lerndienstleistungen.

Zur Rollenverteilung im Projekt

Auftraggeber sind der pädagogische Leiter Dr. Hinz und die Geschäftsführerin Frau Meixner. Beide sind nicht nur Initiatoren, sondern auch engagierte Befürworter des Wandlungsprozesses, indem sie das Projekt in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern wirkungsvoll unterstützen. Diese doppelte Unterstützung ist in mehrfacher Hinsicht eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg: So erlebt das Kollegium, dass Geschäftsführung, pädagogische Leitung und Berater an gemeinsamen Zielen arbeiten. Mehr noch: Sie setzen ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten ein, um den Lehrern und Schülern bei der Umsetzung der in den Workshops entwickelten Ideen, Konzepte, Anregungen, Projekte etc. zu helfen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Zeitdauer des Projekts. *Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung braucht wie alle evolutionären Prozesse Zeit und ist auf einen längerfristigen Horizont angewiesen. Eine Kultur des Vertrauens und der Zuversicht muss entstehen, denn nur vor diesem Hintergrund lassen sich mentale Modelle wandeln und nur so steigt die Bereitschaft zur Erprobung und Implementierung neuer Lehr- und Lernverfahren.*

Eine Besonderheit ergibt sich daraus, dass der pädagogische Leiter an allen Workshops und Trainingselementen teilnahm und dass er die im Rahmen von EPOS entwickelten Konzepte sowohl in die Wahrnehmung seiner pädagogischen Leiterrolle wie auch in seinen Unterricht übertrug. Er ist so Auftraggeber, Teilnehmer, aber auch Initiator und Modell, eine Art „changing agent“. Da er mit dem externen Berater über lange Jahre in vielen Projekten in anderen Organisationen zusammengearbeitet hat, basiert der Beratungskontrakt nicht nur auf gegenseitigem Vertrauen, sondern auch auf einem gemeinsam entwickelten und in unterschiedlichen Feldern erprobten Beratungsansatz.

Von daher hatte der Berater in der Startphase kaum mit Widerständen zu kämpfen, die man üblicherweise aus Anfangssituationen von Beratungsprozessen kennt. Günstig war auch, dass die Geschäftsführerin an den Startveranstaltungen teilnahm und engagiert half, vereinbarte Veränderungsideen zu realisieren. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen und des klaren, prozessorientierten Beratungsdesigns waren von Beginn an die Rollen und der Beratungskontrakt eindeutig geklärt und führten zu keinerlei Irritationen bei den Beteiligten.

Der Berater versteht sich eher als Moderator, Ideenreger und “facilitator”⁸, und erst in zweiter Linie als Inhaltsexperte. Seine Aufgabe ist es, vor allem zwei Dinge sicherzustellen:

1. *Die Schaffung eines bedeutungsvollen Kontexts*: die überzeugende Versicherung, dass es sich um ein fundiertes und lohnendes Vorhaben handelt, sowie
2. *die Öffnung des Raums (“open space”)*: eines Raums, der es den Mitgliedern der Organisation ermöglicht, ihre Probleme, Wünsche und Visionen zu artikulieren und ihr Lernen weitgehend selbst zu organisieren.

Bei dieser Aufgabe wurde der Berater durch sein Team unterstützt: Kathrin Kühnemuth nahm an allen Workshops teil, schrieb Verlaufsprotokolle, setzte Verfahren teilnehmender Beobachtung und Fragebögen ein. Dieses Material war Grundlage ihrer Magisterarbeit, in der sie das Projekt detailliert dokumentierte und die wichtigsten Einsichten aus dem Projekt herausarbeitete. Heiko Rüppel sicherte den technischen und organisatorischen Support.

⁸ vgl. Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984.

3. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung - ein neuer Beratungsansatz (EPOS) - von der Theorie zum Projekt- bzw. Beratungsdesign

Auf der Grundlage der skizzierten Ausgangssituation unserer Rollenklärung, des Beratungskontrakts und des skizzierten theoretischen Hintergrunds entschieden wir uns für ein Projekt- bzw. Beratungsdesign, das auf der Theorie des Kreativen Feldes basiert und auf die Entwicklung und Erprobung eines Konzepts Evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung abzielt, dessen konkreter Inhalt nachfolgend expliziert wird.

Die Zielstellung der Entwicklung eines Kompetenzzentrums für selbst organisiertes Lernen und die Anzielung einer „Lernenden Organisation“ erforderte es, offen und prozessorientiert vorzugehen.

Die von Burow⁹ erstellten *Handlungsleitenden Prinzipien*, die von Gruppen und Organisationen zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen beachtet werden sollten, wurden in modifizierter Form im Organisationsentwicklungsprozess der Silberburg berücksichtigt. Hinz hat diese „Handlungsleitenden Orientierungen“¹⁰ für eine lebendige Form des gemeinsamen Lernens und einer gelingenden Zusammenarbeit bei seinem Eintritt in die Organisation (September 2000) als Prämisse für sein Rollenverständnis als Führungskraft eingeführt. Sie wurden mit der Geschäftsleitung, dem Kollegium und mit allen Studierenden der Fachschulen erörtert. Zu Beginn eines neuen Schuljahres werden sie allen neuen Studierenden vorgestellt und neu diskutiert. Diese Prinzipien der handlungsleitenden Orientierungen werden im Rahmen des Projekts auch als Grundprinzipien für eine veränderte Lernkultur beschrieben:

Prinzip des Selbstmanagements und proaktives Verhalten

Da es im Hinblick auf gemeinsame Entwicklungsprozesse vorrangig um die Freisetzung von kreativen und innovativen Potentialen eines/r jeden Kollegen/-in bzw. Teilnehmers/-in geht, ist das Prinzip des Selbstmanagements eines der wichtigsten. Nur mit proaktivem Verhalten – damit einhergehend mit einer konstruktiven Einstellung zu Entwicklungs-

⁹ vgl. Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000, S. 135 ff.

¹⁰ vgl. Hinz, H.: Prinzipien Selbstorganisiertes Lernens. Seminarskript. Schulzentrum Silberburg. Stuttgart 2000.

bzw. Lernprozessen – ist es überhaupt möglich, neue Wege bezüglich der Lehr- und Lernsituation in unserem Schulzentrum zu bestreiten.

Prinzip der Verantwortlichkeit

Hiermit soll klar werden, dass alle Kollegen/-innen bzw. Teilnehmer/-innen für den Erfolg der gelingenden Zusammenarbeit bzw. des Projekts mitverantwortlich sind. Verantwortung bedeutet aber auch, speziell im Hinblick auf das erste Prinzip, dass jede/r 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/-innen dazu bewegt aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen an und mit der Silberburg Veränderungen einzuleiten, die aus ihrem kreativen Potential entstanden sind und so selbstorganisiert neue Lösungsmöglichkeiten für 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, ruft bei den Teilnehmer/-innen nicht selten Gefühle der Orientierungs- und Hilflosigkeit aus. Die Strategie der Moderation in den Workshops ist allerdings darauf ausgerichtet, nichts für die Teilnehmer/-innen zu tun, was sie nicht auch selbst tun könnten (Prinzip der freundlichen Frustration), denn das Durchleben der entstehenden Irritationen ist notwendig um das eigene Problemlösepotential zu aktivieren. Deshalb werden nur solche Hilfestellungen gegeben, die Selbstunterstützung und Selbstorganisation von Einzelnen und Projektgruppen fördern.

Prinzip der Förderung von Bewusstheit

Auch das Prinzip der Förderung der Bewusstheit baut auf die bereits genannten Prinzipien auf. Alle angewandten Verfahren zielen darauf ab, ein höheres Maß an Bewusstheit für die persönlichen und organisationellen kreativen und innovativen Potentiale zu entfalten. Dies kann z.B. dadurch erreicht werden, dass das Augenmerk auf bestimmte kreative und originelle Ideen gerichtet wird oder auf interessante Aspekte, die von den Kollegen/-innen bzw. Teilnehmern/-innen eingebracht werden und die im Anschluss intensiver diskutiert werden.

Prinzip der Synergie

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen ist – gemäß dem oben vorgestellten Modell der Synergieanalyse – die Suche nach geeigneten Synergiepartnern. Im Arbeitsalltag bzw. in den Workshops finden intensive persönliche Begegnungen statt, die deutlich machen, dass die unterschiedlichsten Teilnehmer/-innen mit ihren persönlichen Defiziten und Stärken in der ergänzenden und herausfordernden Zusammenarbeit über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um gemeinsame Visionen für eine veränderte Lehr- und Lernkultur entwickeln zu können. Hierbei spielen gerade die Unterschiede eine wichtige Rolle, da sie wichtige Anknüpfungspunkte sind, um Kreative Felder zu initiieren und neue Kooperationen einzugehen. Als oberstes Ziel gilt dabei die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Ideen.

Prinzip der Prozessorientierung

Selbst organisiertes Arbeiten und Entwicklung von neuen Lehr- und Lernwegen ist nur dann möglich, wenn die Inhalte und Themengebiete der Workshops für alle Teilnehmer/-innen des Schulentwicklungsprozesses, also für die Schüler/-innen wie Lehrer/-innen des Schulzentrums Silberburg als *persönlich bedeutsam* erfahren werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Programmelemente und Ablaufstrukturen jederzeit an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst und dementsprechend modifiziert werden können.

Prinzip der Transparenz

Dieses Prinzip geht einher mit dem *Prinzip der Prozessorientierung*. Um eine vertrauenswürdig und synergiegeladene Atmosphäre zu schaffen ist es unabdingbar, das Vorgehen im Arbeitsalltag bzw. in den Workshops so transparent wie möglich für die Teilnehmer/-innen zu machen. Sie sollen sich nicht als Objekte eines von außen oktroyierten Entwicklungsprozesses erfahren, bzw. sich durch die angewandten Methoden manipuliert fühlen, sondern eher dazu angeregt werden, ihre kreativen Ressourcen zu entfalten. Sie sind an allen Entscheidungen über das Fortbildungsdesign und die sich daraus ableitenden Maßnahmen beteiligt.

Diese handlungsleitenden Orientierungen bzw. Prinzipien stellen eine Richtschnur für das Führungsverhalten, das Verhalten der Kollegen/-innen untereinander und für das Beraterverhalten dar und sind schon im Hier-und-Jetzt der Schul- bzw. Organisationsentwicklung ein unmittelbar erfahrbarer Bestandteil des eingeleiteten Lernkulturwandels. Auf dieser Grundlage entschieden wir uns für vier Bausteine der evolutionären Personalentwicklung.

4. Die Bausteine der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)

Nachfolgend skizzieren wir die Bausteine der evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung, von denen einige bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt sind, andere speziell für die Silberburg entwickelt wurden.

Wir beschränken uns bei den bekannten Verfahren auf eine Kurzcharakteristik. Die einzelnen Methoden können unter www.uni-kassel.de/fb1/burow/forschungsberichte detailliert abgefragt werden.

Die entwickelten Workshopkonzepte können in Form einer Methodendokumentation (Burow/Hinz/Kühnemuth 2004) als CD-ROM mit Verläufen, Arbeitsbögen, Bildprotokollen etc. bei uns angefordert werden.

4.1 Workshops

Im Rahmen des Projekts haben wir folgende Workshops durchgeführt, deren Aufbau wir anschließend skizzieren:

- Appreciative Inquiry
- Zukunftskonferenz
- Zukunftswerkstatt: neue Beurteilungsformen
- Biographisches Lernen I: Der Lebensbaum
- Biographisches Lernen II: Das Selbstportrait
- Open Space I-III: Planung des Anerkennungsjahres
- Erfolgs-/ Lernteam für Berufspraktikanten/innen

Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (deutsch: wertschätzende Organisationsentwicklung) ist ein auf Cooperrider und Srivastva¹¹ zurückgehendes Verfahren, in dem der Fokus auf die Suche nach den „Juwelen“ der Organisation gelegt wird.

In der Ursprungsform gibt es vier Phasen:

- Discovery (Erkunden, Verstehen und Wertschätzen, was an Positivem bereits vorhanden ist)
- Dream (Visionen von dem entwickeln, was wir uns wünschen)
- Design (gestalten und gemeinsam vereinbaren, was wir anstreben)
- Destiny (mit konkreten Vereinbarungen die Umsetzung planen)

Auf den ersten Blick gibt es viele Parallelen zu anderen Verfahren der Zukunftsmoderation. Der entscheidende Unterschied liegt allerdings in der zentralen Fokussierung auf die Untersuchung und die Wertschätzung dessen, was bereits an Positivem vorhanden ist. Aus diesem Grund schien uns das Verfahren auch besonders geeignet zu sein, um den gemein-

¹¹vgl. Cooperrider, D. L.; Srivastva, S.: Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: Pasmore, W.; Woodman, R. (Hrsg.): Research in Organization.

samen Entwicklungsprozess zu eröffnen – eine Einschätzung, die sich durch den Verlauf und die Ergebnisse der Evaluation bestätigen sollte.

Im Rahmen unseres Projekts haben wir mit Hilfe von vorstrukturierten Partnerinterviews die Teilnehmer/-innen dazu angeregt, über ihre persönlichen Berufswahlmotive nachzudenken, ihre Berufszeit an der Silberburg zu reflektieren, eine Höhepunktsituation am Schulzentrum sowie das beste Erlebnis mit Kollegen/-innen zu beschreiben. Weiterhin haben wir Fragen zur Analyse persönlicher Erfolgsstrategien gestellt, mit dem Ziel persönliche Erfolgsmuster zu identifizieren und das Bewusstsein für die Tatsache zu schärfen, dass es sowohl auf der Ebene der gemeinsamen wie auch der individuellen Arbeit bereits Erfolgsmuster gibt. Daran anschließend sollte jede/r drei Dinge benennen, die die Arbeitssituation und das Betriebsklima an der Silberburg unmittelbar verbessern würden. Ein ergänzendes Hintergrundskript diene der theoretischen Vertiefung und sollte zu individueller Weiterarbeit motivieren.

Zukunftskonferenz

Die Zukunftskonferenz (Future Search Conference) ist ein auf Weisbord zurückgehendes sechsstufiges Verfahren¹², das auf die Einleitung eines gemeinsamen Zukunftssuchprozesses innerhalb von Organisationen abzielt. Ziel ist es, in der Konferenz ein möglichst komplettes Abbild der Organisation und ihrer Bezugsgruppen zu erhalten, indem bis zu 70 Personen aus allen Bereichen, einschließlich der Verwaltung, Kunden, Aufsichtsbehörden, Geldgeber, Schüler etc. zum zweieinhalbtägigen Zukunftssuchprozess eingeladen werden. Weisbord geht – ähnlich wie Jungk – davon aus, dass das nötige Wissen zur Veränderung einer Organisation im System, d. h. bei den Mitgliedern selbst vorhanden ist und dass es nur eines besonderen Rahmens – eben der Zukunftskonferenz – bedarf, um die Mitglieder in die Lage zu versetzen, gemeinsam die wesentlichen Probleme zu artikulieren, eine Vision zu entwickeln und konkrete Veränderungsstrategien zu vereinbaren.

Ziel des Zukunftssuchprozesses ist neben der Aufarbeitung der gemeinsamen Geschichte, einer Untersuchung der Zukunftsherausforderungen, einer Analyse der Stärken und Schwächen, sowie der Formulierung von Zukunftsvisionen vor allem die *Formulierung*

¹² vgl. Weisbord, M.; Janoff, F.: Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: 2001.

vgl. Weisbord, M.: Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung, 1, 1996 a, S. 4-13.

des Gemeinsamen Grundes. Durch die kreative Mischung der Konferenzteilnehmer/-innen soll ein Gemeinschaftsbewusstsein entstehen, das dazu führt, die vorhandenen vielfältigen Potentiale und Fähigkeiten auf die gemeinsame Problemlösung zu konzentrieren.

In unserem Projekt wurde die Zukunftskonferenz als zweiter Workshop zusammen mit der Geschäftsführerin, dem Pädagogischen Leiter, den Lehrern/-innen und Schülern/-innen durchgeführt, weil wir uns von diesem Ansatz ein intensiviertes Bewusstsein über die Entwicklungsgeschichte der Silberburg, über die Herausforderungen, die auf sie zukommen, eine Analyse der Stärken und Schwächen zum Beginn des Entwicklungsprozesses, Zielvorstellungen über die Richtung sowie die Bildung erster Projektgruppen erhofften.

Im Nachhinein erwies sich, dass wir zu linear gedacht hatten. Der erste Teil, die Aufarbeitung von zentralen Aspekten der Entwicklungsgeschichte, der Einblick in zentrale Herausforderungen und die Analyse ausgewählter Stärken und Schwächen gelang, während die Visionen eher im Allgemeinen verblieben, als dass sich daraus direkt ableitbare Umsetzungsprojekte hätten ergeben können. Entscheidend war allerdings, dass hier ein starkes Bedürfnis nach einer Reflektion der eigenen Lerngeschichte und der eigenen Lernmuster ergab. Aus diesem Grund boten wir zwei Workshops zum biographischen Lernen an, die wir speziell für die Silberburg designten. Wenn man so will war die Zukunftskonferenz ausgezeichnet dazu geeignet, den evolutionären Prozess in Gang zu setzen, denn auf diesem Workshop entstanden viele Ideen, die den Prozess der schrittweisen Selbstorganisation anstießen, etwa in Form eines Lehrer-Schüler-Forums, die Einrichtung einer Cafeteria, die Einrichtung eines Entspannungsraums sowie von besonders ausgestatteten Selbstlernräumen.

Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist ein relativ leicht einzusetzendes Instrument partizipativer Zukunftsgestaltung für Gruppen und Organisationen. Vom Zukunftsforscher Robert Jungk Anfang der sechziger Jahre im Rahmen von Zukunftswerkshops und Bürgerinitiativen entwickelt¹³, hat sich die Zukunftswerkstatt in den achtziger Jahren zu einem vielseitig einsetzbaren Instrument in der Entwicklung von Organisationen¹⁴ professionalisiert.

Die Mitglieder einer Organisation kommen zwischen einem und drei Tagen zusammen, um in drei Phasen über ihre bisherige Arbeit zu reflektieren, gemeinsame Zukunftsvisionen zu entwerfen und auf deren Grundlage einen Plan zur gemeinsamen Projektentwicklung zu vereinbaren.

Anders als bei Appreciative Inquiry geht die Zukunftswerkstatt in der ersten Phase, der *Kritikphase*, von einer kritischen Bestandsaufnahme bezogen auf das jeweilige Thema aus. Die gefundenen Kritikpunkte werden dann positiv umformuliert und bilden eine Grundlage für eine Zeitreise in eine positive Zukunft der Organisation: Wir stellen uns beispielsweise vor, es wäre das Jahr 2010 und bis zu diesem Zeitraum seien alle festgestellten Missstände in optimaler Weise behoben. In der *Visionenphase* gilt die Maxime, dass alles möglich ist. Ziel ist es, auf diese Weise Denkroutinen und Veränderungsbarrieren aus dem Weg zu räumen und die soziale Phantasie zu mobilisieren. In der abschließenden Realisierungsphase wird nun ein Umsetzungsplan entwickelt, in dem man von der optimalen Situation im Jahr 2010 in Schritten bis zum Hier und Jetzt zurückgeht. Man fragt sich also, was muss bis 2008, bis 2006, bis 2004 usw. geschehen, damit unsere Vision Wirklichkeit wird. Welche konkreten ersten Realisierungsschritte unternimmt wer, mit wem am nächsten Montag?

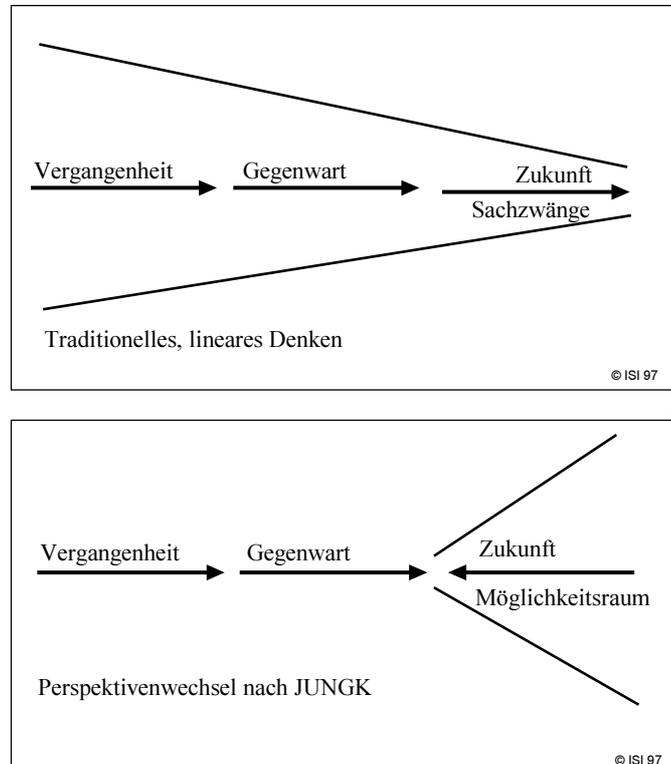
Im Sinne Senges Aufforderung zur Arbeit an mentalen Modellen¹⁵ basiert die erstaunliche Wirkungskraft der in methodischer Hinsicht vergleichsweise einfach konzipierten Zu-

¹³ vgl. Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000 S. 170 ff.

¹⁴ vgl. Burow, O. A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg 1995/1998.

¹⁵ vgl. Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996.

kunftsworkstatt auf einem grundlegenden Perspektivenwechsel, den Burow in folgendem Schaubild zu verdeutlichen suchte:



Die Zukunft als gestaltbarer Möglichkeitsraum in der Zukunftswerkstatt Quelle: ISI 1997

Der mobilisierende Effekt der Zukunftswerkstatt ergibt sich demnach aus einer Befreiung des traditionellen, linearen Denkens, das die Zukunft als Ergebnis einer linearen Fortschreibung der Tendenzen aus Vergangenheit und Zukunft betrachtet. Der Gestaltungsspielraum von Zukunft wird somit aufgrund von Sachzwängen (Rahmenbedingungen, Finanzen, Traditionen etc.) als eingengt erlebt. In einer erfolgreichen Zukunftswerkstatt entsteht demgegenüber ein freier Gestaltungsraum: Zukunft wird von den Beteiligten als etwas erlebt, das viele Möglichkeiten der Beeinflussung durch gemeinsam entwickelte Ideen und Projekte bietet.

Im Rahmen unseres Projektes entstand die Entscheidung zur Zukunftswerkstatt als ein Ergebnis des evolutionären Entwicklungsprozesses. Denn im Verlaufe der Zukunftskonferenz sowie in den Lehrer-Schüler-Gesprächskreisen und Planungstreffen entstand von Sei-

ten der Schüler/-innen das Bedürfnis über neue Formen der Benotung nachzudenken. Wir boten die Zukunftswerkstatt als ein Instrument an, um in einem ersten Schritt die Kritik an der derzeitigen Benotungspraxis zu formulieren, in einem zweiten Schritt Modelle veränderter Bewertung zu entwickeln und in einem dritten Schritt den Umsetzungsprozess zu planen. Dieses Vorgehen erwies sich als äußerst geeignet und mündete schließlich in einem Konferenzbeschluss zur veränderten Benotung.

Biographisches Lernen I

In der Zukunftskonferenz äußerten Lehrer/-innen und Schüler/-innen ein starkes Bedürfnis danach, mehr über ihr eigenes Lernen und ihre persönlichen Lernmuster zu erfahren. Wir einigten uns darauf, diesem Bedürfnis durch zwei besonders strukturierte Workshops, Biographisches Lernen I und Biographisches Lernen II, nachzukommen.

Ein zentrales Problem für die Einleitung eines Lernkulturwandels stellen die traditionellen Auffassungen von Schule und Unterricht die eigenen mentalen Modelle dar. Die eigenen Schulerfahrungen (ca. 13000 Stunden Unterricht!) und die institutionalisierten Routinen machen es offenbar für die Mehrzahl der Lehrkräfte, aber auch der Schüler/-innen fast unmöglich, echtes Neuland zu betreten¹⁶.

Eine wichtige Voraussetzung für einen grundlegenden Wandel ist unserer Auffassung nach deshalb die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernerbiographie, mit den entstandenen mentalen Modellen und der sich daraus ergebenden, meist unbewusst gestalteten gemeinsamen Lernkultur am Arbeitsplatz.

Wir wählten die Metapher des „Lebensbaums“¹⁷, um einen Zugang zu den eigenen Lernerfahrungen zu schaffen. Im Anschluss an eine gelenkte Rückerinnerung zu Stationen eigenen Lernens (Kindheit, Schulzeit, Studium, Beruf) wurden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, ihren persönlichen „Lebensbaum“ zu zeichnen und darin folgende Punkte abzutragen:

¹⁶ vgl. Gudjons, H.: In Gruppen lernen – warum nicht?. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 6-10.

¹⁷ vgl. Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000.

- Wo liegen meine Wurzeln?
- Was sind meine Nährquellen?
- Wie sieht mein Stamm aus? Was enthält er?
- Welches sind meine Hauptäste? Wie kann ich sie benennen?
- Welches sind die Verzweigungen?
- Welche Früchte trage ich?
- Welche Blätter/Früchte möchte ich abwerfen?
- Welche Äste/Zweige sind verkümmert?
- Welche Äste/Zweige möchte ich weiterentwickeln?
- In welcher Jahreszeit befinde ich mich zurzeit?
- Habe ich den optimalen Untergrund/Nährboden?
- Brauche ich eine andere Umgebung?

In Kleingruppen fand dann ein Austausch über die unterschiedlichen Lebensbäume statt und es wurde nach individuell unterschiedlichen Lernerstrategien und gemeinsamen Mustern gesucht.

Im Plenum wurde dann ausführlich die Frage erörtert, was eigentlich Lernen ausmacht, und es wurde überlegt, wie die Methode des Lebensbaums im Unterricht zur Individualisierung und Effektivierung von Lernerstrategien eingesetzt werden kann.

Abschließend wurde ein zusammenfassender Artikel zur PISA-Studie referiert, verteilt und hinsichtlich Konsequenzen für einen notwendigen Wandel der Lernkultur diskutiert.

Biographisches Lernen II

Wir wissen, dass erfolgreiches Lernen und Lehren eng mit der Identitätsbildung und der Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit zusammenhängen. Wenn wir nach Senge die Personal Mastery fördern, die Arbeit an mentalen Modellen vorantreiben und die Fähigkeit zum Team-Lernen unterstützen wollen, dann stellt – auch aus der Perspektive von Burows Theorie des Kreativen Feldes – die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Lehrer/-in

bzw. Schüler/-in einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Aus Forschungen zum Lehrerbild¹⁸ wissen wir um den historisch bedingten Wandel. Mit dem Projekt besteht eine Chance zur Entwicklung eines neuen Lehrerbilds.

Im Rahmen des Projekts haben wir uns auf die *berufliche Identität* beschränkt und mit dem von Christel Schmieling-Burow entwickelten Verfahren des „Expressiven Selbstportraits“¹⁹ gearbeitet (vgl. auch www.selbstportrait.net), das an Keupps²⁰ Untersuchungen zur Identitätsbildung in der Moderne und McAdams Untersuchung persönlicher Mythen²¹ anknüpft.

Dieses Verfahren zielt darauf ab, mit Hilfe ästhetischer Prozesse bislang unerschlossene Potentiale freizusetzen und ein klareres Bild von den eigenen Wünschen und Möglichkeiten zu bekommen.

In einem ersten Schritt malen die Teilnehmer/-innen mit Acrylfarben auf Zeichenkarton ein großformatiges Bild von sich, das ausdrückt, wie sie sich in ihrer Rolle als Lehrer/-in bzw. Schüler/-in derzeit mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten sehen.

Es schließt eine Phase der Betrachtung und des Austauschs über die so entstandenen Bilder an, mit der Aufgabe eine *zentrale Frage* zu finden, die beim Betrachten des Bilds entsteht.

Hieran schließt sich eine Entspannungs- bzw. Meditationsübung, in der man über seine Frage und sein Selbstbild nachdenkt und eine weitere Frage entwickelt. Im Raum liegen auf dem Boden ca. 100 Kunstdrucke (zeitgenössische und historische Reproduktionen). Jeder sucht sich nun einen Kunstdruck, der zur eigenen Frage passt. Nach einem speziellen Verfahren äußert man nun assoziativ Begriffe, die einem zum gewählten Kunstdruck und der eigenen Frage einfallen. Mit dieser veränderten Perspektive werden die Teilnehmer/-innen dazu angeregt, ihr Ursprungsbild zu übermalen, so dass ein neues Portrait entsteht

¹⁸ vgl. Grunder H. U.: „Der Kerl ist verrückt!“ Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich 1999.

¹⁹ vgl. Burow O.A. & Schmieling-Burow C.: Art Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium. In: Leuzinger-Bohleber et.al. (Hg.). Professionelle Selbstreflexion. 2003.

²⁰ vgl. Keupp, H. u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999.

²¹ vgl. McAdams, D. P.: Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg 1996.

und ein dazu passender Satz, in dem sich das eigene Anliegen verdichtet. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer/-innen einen neuen Zugang zur Sicht ihrer beruflichen Identität. Sie entdecken Leerstellen im Selbstkonzept und beginnen sie zu füllen.

Während die Zukunftswerkstatt Jungks eher auf der Handlungsebene die Tür zu neuartigen Möglichkeits- bzw. Gestaltungsräumen öffnet, schafft das Verfahren des Selbstportraits einen Zugang zu den eigentlichen Potentialen und Wünschen der Person. Jedenfalls zeigt die Arbeit mit diesem Verfahren, dass die Teilnehmer/-innen hinterher sehr viel genauer über ihre eigentlichen Antriebe und Fähigkeiten Bescheid wissen. Das „Expressive Selbstportrait“ ist ein ausgezeichnetes Instrument für persönliche Zielklarheit und Identitätsfindung.

Im Rahmen des Projekts zeigt es einen weiteren, unkonventionellen Weg, persönlich bedeutsames Lernen zu fördern sowie zu einer Identitäts- und Zielklärung beizutragen, die eine wesentliche Voraussetzung für effektives und nachhaltiges Lernen ist. Wesentlich war hier, dass sich Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam als Lerner und Forscher begegneten, auf der Suche nach der Entdeckung eigener mentaler Muster und auf die eigene Person zugeschnittener optimaler Lernumgebungen.

Open Space: Planung des Anerkennungsjahres

Spannend war die Erfahrung, dass die Träger des Entwicklungsprozesses, Lehrer/-innen und Schüler/-innen, zwischen dem Bedürfnis an der Aufarbeitung individueller Lernmuster und dem Wunsch nach Veränderung des Unterrichts hin- und herpendelten. So entstand das Anliegen, sich über konkrete Themen des Unterrichtsgeschehens auszutauschen. Hier bot sich die Open Space Konferenz als eine geeignete Methode an. Open Space ist ein offenes Austausch-, Ideen-, Projektentwicklungs- und Vernetzungsforum auf dem sich 1 bis 2 Tage 20 bis 1000 Personen unter einem für alle packenden Schlüsselthema treffen. Alle Teilnehmer sitzen im Kreis und bilden in ihrer Mitte einen „Marktplatz“. Nacheinander treten engagierte Einzelpersonen in die Mitte und benennen zum Oberthema (z. B. „Unsere Schule in zehn Jahren“), diejenigen Themen, für die sie Energie und Leidenschaft empfinden. Alle Themen werden auf große Karten geschrieben und in eine vorbereitete Agenda

eingefügt, so dass z. B. von 10-12 h, 14-16h und 16-18h jeweils mehrere Themen parallel angeboten werden. Jede Gruppe hat die Aufgabe ein Ergebnisposter über ihren Arbeitsprozess zu gestalten. Alle Poster werden ausgestellt und sind Grundlage der Bildung von Projektgruppen. Open Space basiert auf einfachen, aber wirkungsvollen Regeln, wie z.B. dem „Gesetz der zwei Füße“, das besagt, dass man nur an Gruppen teilnehmen soll, die einen wirklich interessieren und bei Desinteresse sofort die Gruppe verlassen soll. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass nur effektiv arbeitende, engagierte Gruppen stattfinden.

Das Open Space wurde von Lehrern/-innen und Schülern/-innen als effektive Methode aufgegriffen, um mit den ca. 120 Berufspraktikanten/innen Schwächen des bisherigen Anerkennungsjahres zu analysieren, Wünschen zu artikulieren sowie konkrete Planungen zu entwickeln. Das Open Space fungierte hier als Kreatives Feld in Aktion und machte sichtbar, wie weit im Rahmen unseres Projektes der angezielte Lernkulturwandel fortgeschritten war und wie sehr sich die Silberburg dem Bild einer „Open Space Organisation“ annäherte.

Erfolgs-/Lernteam für Berufspraktikanten/innen

Das Erfolgsteam ist ein leicht umzusetzendes Peerberatungsinstrument²². Mithilfe eines einfachen Leitfadens werden Personen, die an persönlichen Zielen arbeiten, dazu befähigt, Gruppen von sechs Teilnehmern zu nutzen, um sich gegenseitig zu beraten und in der Erreichung der persönlichen Ziele zu unterstützen.

In unserem Projekt bildeten Praktikanten/-innen Lernteams, deren Aufgabe darin bestand, sich gegenseitig bei der Absolvierung des Anerkennungsjahres sowie dem Schreiben der Abschlussarbeit zu beraten und zu unterstützen.

Nach einem informellen Einstieg kann jedes Teammitglied kurz (5 Min.) über ein Problem oder eine Fragestellung berichten zu dem Beratungsbedarf besteht. Im Anschluss erhält er eine Beratung durch die anderen Teammitglieder (15 Min.), um zum Abschluss einen Schritt zu benennen, den er bis zum nächsten Treffen umsetzen will.

²² vgl. Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000.
vgl. Bohl, K.: Möglichkeiten und Grenzen des Erfolgsteams. Universität Kassel: Magisterarbeit. 2003.

Erfolgs-/Lernteam - Musteragenda		
I.	Einstieg * Ankommen * Rollen verteilen	5 Min.
II	Check-in (5 Min./Person) * Wo stehe ich? * Was ist seit dem letzten Treffen passiert? * Was habe ich erreicht?	30 Min.
III	Unterstützung (15 Min./Person) * Wo brauche ich Unterstützung?	90 Min.
IV	Zielsetzung (2 Min./Person) * Was möchte ich bis zum nächsten Treffen erreichen?	12 Min.
V	Abschluss	5 Min.

nach Bergmann 1998, S.196

Unsere Arbeit mit Erfolgs-/bzw. Lernteams in unterschiedlichen Feldern hat gezeigt, dass es sich hier um ein verblüffend einfaches und erstaunlich wirksames Instrument zur Unterstützung von Prozessen selbstorganisierten Lernens handelt. Im Rahmen unseres Projektes war es ein weiterer wichtiger Baustein, um mehr Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen und die Freisetzung ihrer ungenutzten kreativen Potentiale zu fördern. Außerdem bedeuteten die Teams eine Entlastung für die Lehrer/-innen bzw. Praxisanleiter/-innen.

4.2 Synergieforen

Die Synergieforen sollen der Öffnung des Systems dienen. Sie sind als ein auch für die interessierte Öffentlichkeit allgemein zugängliches Fortbildungsforum konzipiert, in dem auf hohem theoretischen Niveau die Fragen des Lernkulturwandels diskutiert werden und sich die Silberburg öffentlichkeitswirksam als Kompetenzzentrum profiliert. Uns ist es gelungen, führende Experten aus Universitäten und der Weiterbildungsszene zu gewinnen

und nicht nur ein attraktives Programm zu erstellen, sondern auf diese Weise auch zugleich unseren eigenen Lern- und Designprozess auf dem aktuellsten Stand zu halten.

Die Teilnahme an den Foren schwankt – auch in Abhängigkeit von den Themen, besonderen terminlichen Bedingungen und der Bekanntheit der Referenten/-innen – zwischen 15 und 50 Teilnehmer/-innen.

Da die Referenten/-innen zu ihren Kompaktworkshops detaillierte Manuskripte angefertigt haben, war es uns möglich diese Texte im Anschluss an unsere Projektdarstellung anzufügen.

Trotzdem die Synergieforen – aufgrund ihrer vermeintlichen Praxisferne – bei Lehrern/-innen und Schülern/-innen auf ein zwiespältiges Echo trafen und die Einschätzung vorherrschte, dass sie im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes überflüssig wären, vertreten wir eine andere Auffassung: Wenn man den Anspruch des Aufbaus einer Lernenden Organisation einlösen will, dann muss man auch differenzierte Erkundungen zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand einholen.

Als Problem erwies sich allerdings, dass es eine tiefe Kluft zwischen universitären Vermittlungsstrukturen von Wissen und den Aufnahme- bzw. Wissensverarbeitungsstrategien von Lehrern/-innen und Schülern/-innen gibt. Wie die Evaluation ergab, gelang es kaum einem unserer Referenten/innen diese Kluft zu überbrücken. Hier besteht sicher Entwicklungsbedarf.

4.3 SOL-Team

Herold und Landherr formulieren selbst organisiertes Lernen (SOL) wie folgt: SOL ist aus ihrer Sicht keine Methode, es ist ein ganzheitliches, zielorientiertes Lehr- und Lernsystem für individuelles und kooperatives Lernen. Das System SOL umfasst neben dem methodischen Bereich

- eine besondere Organisationsform,
- einen nichtlinearen Ansatz zur Wissensvermittlung,

- eine neue Lernkultur mit verändertem Rollenverständnis der Lernpartner
- eine neue Form der Leistungsbeurteilung.²³

SOL steht somit für die Vermittlung und den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die sich an den Bedürfnissen der Berufs- und Arbeitswelt mit dem Ziel des mündigen und handlungskompetenten Bürgers orientiert.

Als erstes Zwischenziel wurde gemeinsam mit Studierenden und Kollegen/-innen eine vierstündige Lerneinheit (Übergang Kindergarten – Grundschule) geplant, von einer Klasse durchgeführt und evaluiert.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass inzwischen alle Lerngruppen die neue Organisationsform des Lernens in Stamm- und Expertengruppen kennen gelernt haben und z. T. sehr gut beherrschen. Ebenfalls sind die Formen zur Erstellung eines Advance Organizers den Studierenden bekannt und werden in vielen Klassen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden zur Erarbeitung von neuen Inhalten genutzt.

4.4 Planungskonferenzen

Wie oben bereits erwähnt, führen wir im halbjährigen Turnus mit der Geschäftsführung, dem pädagogischen Leiter, dem Kollegium und Schüler/-innen Planungskonferenzen durch, auf denen wir das geplante Programm als Vorschlag einbringen und gemeinsam eine Vereinbarung treffen. Es zeichnet sich ab, dass ein Großteil unserer Vorschläge übernommen wurde, aber darüber hinaus Themen gewählt werden (wie z. B. „Neue Beurteilungsformen“ und „Neugestaltung des Praktikums“), die der Bearbeitung aktueller Probleme/Herausforderungen dienen.

Vorbereitet werden die Workshops ebenso wie die Konferenzen mit Info- Briefen, in denen die Kollegen/-innen und Schüler/-innen vorab informiert werden, so dass eine vorbereitete Diskussion möglich ist. Durch die wissenschaftliche Begleitung und den engen Kontakt zu Geschäftsleitung, Lehrer/-innen und Schülern/-innen, war es uns möglich uns

²³ vgl. Herold, M.; Landherr, B.: SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001.

als Begleiter des zunehmend eigengesteuerten Prozesses gemeinsamer Schulentwicklung zu verstehen.

Die skizzierten Bausteine, als gemeinsame Entwicklung der Projektgruppe Zukunftsmoderation mit dem pädagogischen Leiter und mit der Geschäftsleitung, wurde auf dem Startworkshop dem Lehrerkollegium des Schulzentrums und den teilnehmenden Schüler/-innen vorgestellt. Dabei unterscheiden wir zwischen einer *vorstrukturierten Initial- bzw. Startphase* und einer von den Organisationsmitgliedern geprägten *Performancephase*.

5. Die Phasen des Beratungsdesings EPOS

Start- bzw. Initialphase

Die *Startphase* bestand aus einer Einführung der vier Bausteine, wobei wir die einführenden Workshops in Form von bewährten Verfahren wie *Appreciative Inquiry* und *Zukunftskonferenz* anlegten. Dieser Entscheidung 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 bislang jedenfalls äußerst ungewöhnlich ist den Entwicklungsprozess damit zu beginnen, dass sich die Teilnehmer/-innen gegenseitig loben und ihre besten Erfahrungen und Leistungen am Arbeitsplatz herausarbeiten.

Stattdessen dürften Lehrer/-innen und Schüler/-innen erwartet haben, dass wir mit einer üblichen Stärken- Schwächen-Bilanz beginnen und eine Diagnose erarbeiten, die von den meisten als unangenehm empfunden wird und häufig zum Aufbau von AbwehrROUTINEN führt. Stattdessen erhielten die Teilnehmer/-innen 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/-innen und *die Förderung der Eigenkräfte des Systems*. Wie Cum-

mings/Oldham²⁴ aber auch Gardner²⁵ 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/-innen und Schüler/-innen 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. Uns ging es in der Startphase vor allem auch darum, den *Aufbau eines tragfähigen Beratungs- bzw. Arbeitsbündnisses* zu sichern.

Der Erfolg des Appreciative Inquiry Workshops bestätigte unser Design und so gingen wir mit der Durchführung einer ersten *Zukunftskonferenz* – fünf Wochen später – einen Schritt weiter: Die gemeinsame Aufarbeitung der wechselvollen Geschichte der Silberburg, die Analyse der Zukunftsherausforderungen, die Analyse ausgewählter Schwächen und Stärken, der Entwurf einer gemeinsamen Vision, die Herausarbeitung des Gemeinsamen Grunds und die Vereinbarung möglicher Umsetzungsprojekte sollten dazu beitragen, dass die Mitglieder der Silberburg selbst eine Vorstellung über die Richtung des gemeinsamen Entwicklungsprozesses formulieren. In der Konferenz setzten wir uns also mit folgenden grundlegenden Fragen auseinander:

- Woher kommen wir? Was ist unsere gemeinsame Geschichte?
- Was kommt auf uns zu?
- Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?
- Was wollen wir gemeinsam erreichen?
- Was ist unser gemeinsamer Grund?
- Was wollen wir gemeinsam umsetzen?

Zeitgleich setzte ein erstes *Training des SOL-Teams* ein, das sicherstellen sollte, das konkrete *Methoden und Techniken selbst organisierten Lernens* erarbeitet werden, die in den

²⁴ vgl. Cummings, A.; Oldham, G. R.: Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Harvard Business Manager, 4, 1998, S. 32-43.

²⁵ vgl. Gardner, H.: Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart 1997.

Unterricht Eingang finden. Während also die Zielstellung der einführenden Workshops Appreciative Inquiry (AI) und Zukunftskonferenz (ZK) eher auf die Ebenen mentale Modelle, Team-Lernen und Systemdenken abzielten, ging es beim SOL-Team eher um „Personal Mastery“ und direkt umsetzbares Handwerkszeug für den Unterrichtsalltag.

Um einer vorschnellen Verengung unseres Blickwinkels entgegenzuwirken, starteten wir mit einem *Synergieforum zum Konstruktivismus und selbst organisierten Lernen*. Damit begann zugleich unser erstes Synergieforum, das in mehrfacher Hinsicht der Öffnung diente: zum einen der Öffnung der Lernerperspektiven, zum anderen aber auch der Öffnung zur Region. Denn das Projekt Lernkulturwandel sollte nicht nur der Weiterentwicklung der Silberburg dienen, sondern zugleich *eine neue Lerndienstleistung kreieren* und potentielle Kunden frühzeitig in die Entwicklung dieses Angebots miteinbeziehen.

Die *Startphase* gliederte sich also in folgende Etappen:

- Startworkshop: Appreciative Inquiry (AI)
- Zukunftskonferenz (ZK)
- Kompaktworkshops zum SOL
- Erstes Synergieforum: Konstruktivismus und träges Wissen, Heinz Mandl (Uni München)

Performancephase

Die *Performancephase* begann bereits mit der *Zukunftskonferenz*, auf der Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam Themen und Projekte formulierten, deren Bearbeitung sie wünschten. So entstand bereits der dritte Workshop (Zukunftswerkstatt: Entwicklung neuer Beurteilungsformen“) als „Intervention“ von Lehrern/-innen und Schülern/-innen gewissermaßen „selbstorganisiert“.

In der *Zukunftskonferenz* wurde ein erstes, noch sehr allgemein gehaltenes Zukunftsbild davon entworfen, was bei einem erfolgreichen Projektverlauf erreicht werden könnte, und es wurden darüber hinaus Wünsche an den weiteren Aufbau der Workshops und der sonstigen Veranstaltungen im Rahmen des Projekts benannt. In unserem Design hatten wir le-

diglich die drei Grundelemente festgelegt und AI und ZK sowie den Start mit Kompaktworkshop und dem SOL-Team vorgeplant. Alle weiteren Entscheidungen sollten mit den Teilnehmern (Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Geschäftsführung, pädagogische Leitung) getroffen werden.

Die Zukunftskonferenz erwies sich als ausgezeichnetes Instrument, um eine hohe Beteiligung und eine erste Zielklärung zu erreichen. Angestoßen vor allem von den Schülern/-innen, wurde der Wunsch nach einem Workshop zu veränderten Beurteilungsformen geäußert.

Dritter Workshop: Zukunftswerkstatt- Entwicklung neuer Beurteilungsformen

In einer wechselnden Gruppe von bis zu 100 Schülern und Lehrern wurden an zwei Tagen gegenwärtige Beurteilungskonzepte an der Silberburg untersucht und Konzepte für eine Veränderung der Beurteilungsverfahren entwickelt, die schließlich zu entsprechenden Konferenzbeschlüssen führten. Aus den besonderen Bedingungen der Silberburg, die mit unterschiedlichen Kurstypen und Anwesenheiten arbeitet, entwickelten wir als Besonderheit zwei weitere, für EPOS wichtige Prinzipien:

Unterricht oder Schulentwicklung als Teilnahmealternativen

Die Workshops fanden zum Teil während der Unterrichtszeit statt. Lehrer/-innen und Schüler/-innen konnten selbst entscheiden, ob sie am Unterricht oder am Workshop teilnehmen wollten.

Das Gesetz der zwei Füße

Wir führten das Open Space *Gesetz der zwei Füße*²⁶ ein: Die Teilnehmer/-innen sollten nur so lange am Workshop teilnehmen, wie sie ihn interessant fanden und sie den Eindruck hatten, dass sie etwas zum Erfolg beitragen konnten.

²⁶vgl. Owen, H.: Open Space Technology. Ein Leitfadens für die Praxis. Stuttgart 1997.

Aus den negativen Erfahrungen mit verordneten Schulentwicklungsprogrammen setzten wir radikal auf das *Prinzip der Freiwilligkeit*. Dadurch, dass die Veranstaltungen während der regulären Unterrichtszeit stattfanden, wurde deutlich, dass es sich um ein Projekt handelt, das zur *Kernaufgabe der Schule* gehört und von der pädagogischen Leitung sowie der Geschäftsführung getragen wird. Wir glauben hier ein allgemeingültiges Erfolgsprinzip gefunden zu haben:

Personal- und Organisationsentwicklung, wenn sie nachhaltig sein will, muss in den normalen Betriebsalltag integriert und als gleich wichtige Veranstaltung neben dem traditionellen Auftrag der Institution anerkannt sein.

Hinzu kommt – wie die Teilnehmer/-innen schnell merken –, dass kein „Unterricht ausfällt“, sondern eine neuartige, hoch verdichtete Form weitgehend selbst gesteuerten Lernens stattfindet, in der einige der Ziele, die zum offiziellen Lehrplan gehören, quasi nebenbei erreicht werden, etwa wenn Schüler/-innen Präsentationen erarbeiten, die einzelne Problembereiche differenziert analysieren. Insofern ist es irreführend aus der traditionellen Betrachtung von Schule, Unterricht und Lernen heraus hier von „Unterrichtsausfall“ zu sprechen. Wie PISA²⁷ gezeigt hat, bedeutet das Erteilen von Unterricht noch keineswegs, dass etwas gelernt wird. Eine Schule, die als Bestandteil des Unterrichts an der Verbesserung ihrer Lerndienstleistungen, der Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern sowie der Organisationsstruktur arbeitet, beschreitet den Weg zur Lernenden Organisation und dürfte mittelfristig Schulen überlegen sein, die sich lediglich auf das Erteilen des rahmenplanmäßig vorgeschriebenen Unterrichts konzentrieren.

So reflektiert die Einführung des Gesetzes der zwei Füße die Tatsache, dass auch bei verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen ein relevanter Teil der Teilnehmer/-innen mental „abwesend“ ist. Zeitaufwendige, wenig engagierte Veranstaltungen und Sitzungen mit destruktiven Abwehrspielchen sind die uns allen bekannte Folge solcher Pflichtveranstaltungen. Wenn es wirklich um den Aufbau einer Lernenden Organisation und die Einführung einer Kultur selbst organisierten Lernens geht, dann müssen wir – auch auf die Gefahr hin,

²⁷ vgl. Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

dass wir nur mit einer handvoll Teilnehmer/-innen arbeiten – auf das Prinzip der Freiwilligkeit setzen.

Vor dem Hintergrund der Theorie des Kreativen Feldes nehmen wir aber an, dass unsere Veranstaltungen – wenn sie gelungen sind – selbst wie Kristallisationskerne im Feld wirken, attraktive Anziehungspunkte bilden, aus denen heraus sich engagierte Gruppen und Veränderungsprozesse schrittweise von selbst ergeben, indem sich die Anstöße und Ideen wellenförmig bei Schülern/-innen und Lehrern/-innen ausbreiten. *Wandel findet als allmähliche einsetzende Evolution statt.*

Unsere Idee war es also, den *Personal- und Organisationsentwicklungsprozess in den „normalen“ Betrieb zu integrieren*, denn schließlich gehörte das gemeinsame Lernen und Weiterentwickeln zu den vorrangigsten Aufgaben einer Aus- und Weiterbildungsinstitution.

In Abweichung von unserer ursprünglichen Planung führten wir im Jahr 2001 keinen weiteren Reflektionsworkshop durch, da die Lehrkräfte durch die anstehenden Aufgaben überlastet waren und sich kein passendes Zeitfenster fand. Im Oktober fand dann das zweite Synergieforum statt, das einer weiteren Vertiefung des theoretischen Hintergrunds zum selbst organisierten Lernen diene. Während das erste Synergieforum mit etwa 50 auch externen Teilnehmern/-innen sehr gut besucht war, fand das zweite in einer kleinen Gruppe von ca. 15 Teilnehmern/-innen statt. Hier zeichnete sich bereits ab, was sich dann später in abschließenden der Evaluation bestätigen sollte, dass nämlich die eher theorieorientierten Synergieforen auf weniger Interesse stießen als die Workshops und SOL-Kurse, die stärker eine konkrete Umsetzung im unterrichtlichen Alltag versprachen.

Mit sieben SOL-Workshops zur Veränderung der Methoden- und Unterrichtskultur, die neben dem normalen Unterricht stattfanden, waren die Teilnehmer/-innen des Schulentwicklungsprozesses im ersten Jahr auch mehr als ausgelastet.

Zum Jahresausklang 2001 führten wir eine Bilanz- und Jahresplanungskonferenz mit dem Kollegium und Schüler/-innen durch. Hier präsentierten wir erste Ergebnisse unserer Befragung, stellten einen Vorschlag für das erste Halbjahr 2002 vor und sprachen über die

Erfahrungen und Probleme mit dem bisherigen Projektverlauf. Es zeigte sich hier, dass unsere Vorschläge und Anregungen für das erste Halbjahr 2002 weitgehend die Bedürfnisse der Beteiligten trafen. Lediglich ein von uns vorgeschlagener Workshop zur Kinder- und Jugendlichenbeteiligung wurde abgelehnt und durch einen Workshop zur Entwicklung einer neuen Praktikumskonzeption ersetzt.

Als Ergebnis der gemeinsamen Besprechung wurde folgende vorläufige Planung für das erste Halbjahr 2002 verabschiedet:

- *Vierter Workshop „Biographisches Lernen 1“*: Analyse der eigenen Lernbiographie und der daraus resultierenden „Lehr- und Lernkultur“.
- Drittes Synergieforum: Formen und Methoden selbst organisierten Lernens (Horst Siebert: Uni Hannover).
- *Fünfter Workshop „Biographisches Lernen 2“*: „Das expressive Selbstportrait – ein ästhetischer Zugang zum Freisetzen unerschlossener kreativer Potentiale“.
- Viertes Synergieforum: „Prinzipien erfolgreicher Schul- und Organisationsentwicklung“ (Gerhard Fatzer: ETH Zürich).
- Fünftes Synergieforum: „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Herbert Altrichter: Uni Linz).
- *Sechster Workshop: Open Space*: „Neue Formen der berufspraktischen Ausbildung bzw. des Anerkennungsjahrs“.
- Sechstes Synergieforum: „Lob des Scheiterns – Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mit originellen Designs“ (Erhard Meueler: Uni Mainz).
- *Siebenter Workshop: Open Space II*: „Neue Formen der berufspraktischen Ausbildung bzw. des Anerkennungsjahrs“.

Während des gesamten Halbjahres fanden drei zusätzliche SOL-Workshops statt, in denen eine Unterrichtseinheit zum SOL entwickelt, erprobt, evaluiert und in Form eines Methodenfilms dokumentiert wurde.

Dieses Halbjahr wurde mit einer Bilanz- und Planungskonferenz im Juli 2002 abgeschlossen. Als Ergebnis der Planungskonferenz wurden für das zweite Halbjahr 2002 folgende Veranstaltungen vorgesehen:

- *Achter Workshop: Open Space III: „Neue Formen der berufspraktischen Ausbildung bzw. des Anerkennungsjahrs“*
- Siebentes Synergieforum: „Perspektiven der Frühpädagogik“
(Wassili Fthenakis: Uni München)
- Achtes Synergieforum: „Der Situationsansatz“
Rita Haberkorn: FU-Berlin
- Neunter Workshop: „Erfolgs- bzw. Lernteams für Berufspraktikanten“ (November 2003)
- Konzepttagung: Neue Lerndienstleistungen (Juli 2002)
- Konzepttagung: Neue Lerndienstleistungen II (Juli 2003)

Durchgehende Veranstaltung: „Arbeit mit dem SOL-Team zur Einführung eines systemischen Lehr- und Lernsystems und der damit verbundenen Veränderung des Unterrichts“

Weitere Workshopthemen, die von den Lehrer/-innen und Schüler/-innen ins Auge gefasst, aber noch nicht realisiert wurden:

- gestaltpädagogisches Unterrichten
- Playback-Theater
- E-Learning (Möglichkeiten PC- bzw. internetgesteuerten Unterrichts)
- Planung einer Projektwoche: selbst gesteuertes Lernen

Entwicklungslinien der Schulentwicklungsjahre 2002 und 2003

Ohne den weiter unten von Kühnemuth dargestellten Ergebnissen der Evaluation vorgreifen zu wollen, möchten wir hier kurz die zentralen Entwicklungslinien des evolutionären Projektverlaufes herausarbeiten.

Auffällig ist ein *trichterförmiger Verlauf*: Ausgehend von allgemeinen Zukunftsvisionen, über die biographieorientierte Analyse eigener Lernmuster konzentrieren sich die Workshops immer mehr auf die Veränderung der alltäglichen Unterrichtswirklichkeit, wobei auf der Mikroebene anhand einer exemplarischen Unterrichtseinheit (SOL-Team) Verfahren selbstorganisierten Lehrens und Lernens ausgearbeitet und umgesetzt werden.

Die dadurch entstehende veränderte Lernkultur führt zur Einsicht, dass die berufspraktische Ausbildung im Anerkennungsjahr der angehenden Erzieher/-innen stärker von den Schülern/-innen selbst gestaltet werden soll. Drei Open Space Veranstaltungen dienen diesem Ziel: Lehrer/-innen, Praktikumsbetreuer/-innen und Schüler/-innen entwickeln hier gemeinsam ein Programm für die Gestaltung des Jahres. In doppelter Hinsicht findet hier ein Lernkulturwandel statt: In den Open Spaces wird gleichzeitig eine neue Methode dialogischen Lernens vermittelt und gelebt sowie darüber hinaus – im Sinne des Konzeptes des Kreativen Feldes – ein offener Möglichkeitsraum geschaffen, in dem die Beteiligten partizipativ ihr Lerndesign tendenziell selbst entwerfen.

Als ein weiterer Schritt weg von der Belehrungskultur hin zu einer Kultur selbstgesteuerten Lernens sind die „*Erfolgs- bzw. Lernteams*“ zu werten, die Ende 2003 eingeführt werden: Die Praktikantinnen des Anerkennungsjahres bilden hier Teams, die sich auf der Grundlage eines Leitfadens – eigenständig treffen und sich in allen Fragen des Anerkennungsjahres gegenseitig unterstützen.

Die in den Befragungen deutlich gewordene Kritik an der anfänglichen Theorielastigkeit der Synergieforen wird dadurch aufgenommen, dass wir im weiteren Verlauf Referenten/-innen einladen, die sich stärker auf die konkreten Anforderungen des Wandels einer Erzieherfachschiule bezogen (z.B. Haberkorn und Fthenakis). Wenngleich das distanzierte Verhältnis von Lehrern/-innen und Schülern/-innen gegenüber theoriebezogenen Angeboten zum Selbstorganisierten Lernen und zur Schul- bzw. Organisationsentwicklung durchaus kritisch zu diskutieren wäre, so ist doch auch beachtenswert, wie es dieser Gruppe gelingt, das Angebot im Sinne der von ihnen wahrgenommenen Interessen zu strukturieren. Der Erfolg unseres offenen, an den Bedürfnissen von Lehrern/-innen und Schülern/-innen ori-

entierten Vorgehens im Rahmen von EPOS scheint uns ein starkes Argument für die Notwendigkeit eines evolutionären, partizipativen, auf die Autonomie der Beteiligten setzenden Vorgehen zu sein.

Dass die Organisation allmählich aus sich selbst heraus „laufen lernt“, zeigt sich auch darin, dass neben der schrittweisen Veränderung der internen Lernkultur auch zwei Konzepttagungen stattfinden, die der Entwicklung neuer Lerndienstleistungen dienen und eher auf Zukunftsperspektiven und die Gewinnung neuer Zielgruppen gerichtet sind.

Auch hier gilt es – im Sinne der Theorie des Kreativen Feldes – frei von Sachzwängen offene Gestaltungsräume zu schaffen, um neue Ideen zu generieren. So wird auf der ersten Konzepttagung ein innovatives Workshopkonzept „*Wellnessorientierte Lernlandschaften*“ ausgearbeitet, das sich an Führungskräfte in sozialen Organisationen richten soll.

In der zweiten Konzepttagung werden die Gesichtspunkte aus dem neuen Lehrplan für die Erzieherausbildung vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Projekt in einen veränderten Lehrplan für die Silberburg wie auch für die *Entwicklung von Fortbildungsangeboten für andere Erzieherfachschulen* eingebracht.

5.1 Die entwickelten Bildungsprodukte

Neben einer Veränderung der Lehr- und Lernkultur am Schulzentrum/Akademie Silberburg zielte das Projekt gleichzeitig auf die Entwicklung einer Reihe von Bildungsprodukten ab, die das entstehende Kompetenzzentrum für selbst organisiertes Lernen für sich und externe Kunden nutzen kann.

Es handelt sich dabei im Einzelnen um folgende Produkte:

Lerndienstleistung: Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)

Im Rahmen des Projekts erprobten, dokumentierten und evaluierten wir unser Projekt- bzw. Beratungsdesign, mit dem Ziel, nach dem erfolgreichen Projektabschluss EPOS als neuartigen Beratungsansatz soweit entwickelt zu haben, dass daraus das Angebot einer

neuen Lerndienstleistung entsteht. Dieser Prozess ist mit dem vorliegenden Band als erfolgreich abgeschlossen anzusehen.

Die Lehrer/-innen verfügen nun nicht über Erfahrungen mit Workshopmodellen und Verfahren zum Selbstorganisierten Lernen, sondern zugleich auch über ein fundiertes *Methodenmanual zum Lernkulturwandel*, das sie in ihrem unterrichtlichen Alltag einsetzen können. Aus diesen Produkten haben sich Seminarangebote und neue Lerndienstleistungen am Schulzentrum/Akademie Silberburg ergeben. Hier stellt sich die Frage inwieweit EPOS als Instrument für den Lernkulturwandel in anderen Organisationen verwendet werden kann.

Unsere Arbeit und die Evaluation legen nahe, dass die einzelnen Bausteine zwar in unterschiedlichsten Bereichen zum Aufbau von Kreativen Feldern bzw. Lernenden Organisationen beitragen können, dass jedoch eine Voraussetzung darin besteht, jeweils ein individuelles Projekt- bzw. Entwicklungsdesign zu entwerfen, das den besonderen Bedingungen gerecht wird. Es ist Ziel und konzeptioneller Bestandteil von EPOS, dass nach einer kurzen Startphase die Mitglieder der jeweiligen Organisation relativ schnell den Prozess selbst steuern.

Neben dem vorliegenden Band ist eine Magisterarbeit erschienen, die sich detailliert mit dem Aufbau und den Wirkungen von EPOS auseinandersetzt (vgl. Kühnemuth 2004).

Weiterhin ist ein Methodenfilm zum Selbstorganisierten Lernen entstanden (zu beziehen über: www.akas-stuttgart.de)

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Der Projektverlauf und die nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse der Evaluation bestätigen uns in der Auffassung, dass das Konzept der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung geeignet ist, einen grundlegenden Lernkulturwandel anzubahnen, der vor allem von den Beteiligten selbst gestaltet wird. EPOS und die Theorie des Kreativen Feldes stellen aus unserer Sicht eine Alternative zu Schul- bzw. Organisationsentwick-

lungskonzepten dar, die wie beispielsweise die Pädagogische Schulentwicklung zu einseitig auf die Wirkung von Methodentraining abheben oder die wie die managementorientierte Schulentwicklung zu sehr auf die Wirkung externer Berater setzen, die entsprechende Konzepte zu „implementieren“ suchen. In vielen dieser Ansätze wird zu wenig darüber nachgedacht, was Menschen wirklich antreibt.

Wie nicht zuletzt zahllose Beispiele gescheiterter Organisationsentwicklungsprojekte zeigen, lassen sich Organisationen – soweit sie nicht diktatorisch und mit Zwangsmaßnahmen geführt werden – nicht einseitig von außen „entwickeln“. Entscheidend scheint es uns vielmehr zu sein, einen Prozess anzustoßen, der mindestens den von Lawrence und Nohria beschriebenen grundlegenden Antrieben Rechnung trägt, indem die bislang ungenutzten kreativen Potentiale freigesetzt und ein offener Möglichkeitsraum geschaffen wird, der gemäß evolutionären Grundprinzipien, von allen Beteiligten selbst gestaltet werden kann. So wie Völker gegen die Zumutung von außen übergestülpter fremder Ordnungen rebellieren, so wehren sich auch Schulkollegien gegen „Schulreformen“, die in Ministerien und Behörden ausgedacht, top-down umgesetzt werden sollen. Als Antwort auf solche Fremdeingriffe bilden sie „institutionelle Abwehrroutrinen“ aus, die – wie wir aus der Organisationsentwicklung wissen – äußerst wirksam jeden Wandel blockieren. Zukunftsträchtig erscheinen demgegenüber die Erprobung und Weiterentwicklung von *Konzepten evolutionärer Schulentwicklung*, in denen mithilfe von Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, Appreciative Inquiry, Lernteam, Dialogverfahren etc.) sowie Verfahren Biographischen Lernens und der Kreativitätsförderung, eine „Sogwirkung“ entstehen lassen und somit die Mitglieder einer Organisation allmählich dazu befähigen, den notwendigen Wandel in die eigenen Hände zu nehmen. Indem sie ihre unerschlossenen Potentiale entdecken, ihr Wissen mit dem Umfeld vernetzen, ihre Wünsche und Visionen artikulieren, erschließen sie sich attraktive Möglichkeitsräume eingreifender Zukunftsgestaltung.

Dieses harmonische Bild wird jedoch getrübt durch die Belastung, unter denen Lehrer/-innen und Schüler/-innen den Schulalltag gestalten müssen. Und so ging das Projekt doch um einiges langsamer voran, als wir ursprünglich geplant hatten.

So richtig unsere Entscheidung war, das Projekt in den „normalen“ Unterrichtsalltag zu integrieren, so entstehen doch eine Reihe schwer lösbarer Probleme, wie Zeitdruck, unvollständige Teilnahme, Entwicklung in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, ungleicher Informationsstand, Probleme mit Zeitfenstern etc.

Zudem besteht das Problem der Aufrechterhaltung der Motivation. Da die Teilnahme am Projekt und der Versuch, mit neuen Lehr- und Lernformen zu experimentieren, zeitaufwendig ist und Engagement und Risikobereitschaft erfordert, erreicht ein solcher Ansatz zwangsläufig immer nur einige Mitglieder der Organisation.

Der weitere Verlauf des Projekts und die abschließenden Interviews zeigen jedoch, dass es uns gelungen ist, einen nachhaltig wirksamen Veränderungsimpuls zu setzen. Auch wenn sich jetzt schon – wie unten ausgeführt – eine Reihe von positiven Veränderungen abzeichnen, so sind wir doch gespannt, wie dieses Projekt weitergeht und wie wir unser Beratungsdesign zusammen mit den Kollegen/-innen weiterentwickeln werden. Ein Charakteristikum evolutionärer Schulentwicklung besteht gerade darin, dass wir auf Prozesse der Selbststeuerung setzen und deshalb noch nicht wissen, wohin sich dieses Schulzentrum mittelfristig entwickeln wird und was die Inhalte der weiteren Workshops sein werden. Als Berater sind wir selbst Lernende und Teil einer „learning community“.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998.
- 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.: Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/ Obb. 1998, S. 86-110.
- Arnold, R.; Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995.
- Arnold, R.; Schübler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.
- Axelrod, R.: Die Evolution der Kooperation. Oldenbourg 2000.
- Baecker, D.: Organisation als System: Aufsätze. Frankfurt/M. 1999.
- Baecker, D.: Wozu Kultur? Berlin 2000.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Becker, H.; Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart 1990.
- Berger, P.; Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1970.
- Bion, W. R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 2001.
- Bohl K.: Möglichkeiten und Grenzen des Erfolgsteams. Universität Kassel: Magisterarbeit. 2003.
- Bonsen zur, M.; Maleh, C.: Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim 2001.
- Burow O.A. : Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. 2003.
- Burow O.A. & Schmieling-Burow, C.: Art Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium. In: Leuzinger-Bohleber et.al. (Hg.). Professionelle Selbstreflexion. 2003.

- Burow, O. A.: Die Band ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 20-23.
- Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000.
- Burow O.A: (2000) Unfreezing: Mit Zukunftswerkstätten und Zukunftskonferenzen Organisationen in „Kreative Felder“ verwandeln. In: Rüdén C.v. (Hg.). Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. S,215-236.
- Burow, O. A.: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999.
- Burow, O. A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg 1995/1998.
- Burow, O. A.: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn 1993.
- Burow O.A. (1988). Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining – Unterrichtskonzept – Organisationsentwicklung. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Cooperrider, D. L.; Sorensen, P. F.; Whitney, D.; Yaeger, T. F. (Hrsg.): Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward A Positive Theory Of Change. Champaign Illinois 2000
- Cooperrider, D. L.; Srivastva, S.: Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: Pasmore, W.; Woodman, R. (Hrsg.): Research in Organization. Change and Development, Vol. 1. Greenwich, Connecticut 1987, S. 129-169 Csikszentmihalyi, M.: Kreativität. Stuttgart 1997.
- Cummings, A.; Oldham, G. R.: Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Havard Business Manager, 4, 1998, S. 32-43.
- Deitering, F. G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995.
- Dietrich, A.: Selbstorganisation. Management aus ganzheitlicher Perspektive. Wiesbaden 2001.
- Dietrich, D. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001.

- Drepper, Ch.: Unternehmenskultur. Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung im Kommunikationssystem "Unternehmen". Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris 1992.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Fatzer, G.: Phasendynamik und Zielsetzung der Supervision und Organisationsberatung. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln 1990, S. 53-84.
- Fatzer, G.: Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln 1993, S. 13-34.
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998.
- Fischer, H. R.: Abschied von der Hinterwelt? Zur Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 35-45.
- Foerster, H. von: Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: Schmidt S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1996, S. 133-158.
- Furth, H. G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt/M. 1972.
- Gardner, H.: So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart 1996.
- Gardner, H.: Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart 1997.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1999.
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996.
- Glaserfeld, E. von: Die Wurzeln des "Radikalen" am Konstruktivismus. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 35-45.
- Glaserfeld, E. von: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1996, S. 401-440.

- Greif, S.; Kurtz, H. J.: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001.
- Grieger, G.: Appreciative Inquiry. Wertschätzende Organisationsentwicklung. www.active-books.de. Paderborn 2001.
- Grunder H. U.: "Der Kerl ist verrückt!" Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich 1999.
- Gudjons, H.: In Gruppen lernen – warum nicht?. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 6-10.
- Harris, J.: Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek 2000.
- Hentig, H. v.: Bildung. München 1998 a.
- Hentig, H. v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München 1998 b.
- Herold, M.; Landherr, B.: SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001.
- Hinz, H.: Können Sie mir bitte sagen, wo ich Platz nehmen soll? Interaktion und Kommunikation im Kollegium. In: Lehrer lernen – Schule gestalten. Dokumentation der 8. überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildner, 5.-8. Juni Bad Segeberg. Kiel 1992.
- Hinz, H.: Lehrerfortbildung für Lehrkräfte an Sonderschulen in Baden- Württemberg oder: Zeiten der knappen Ressourcen oder Krise für die Lehrerfortbildung. In: Pädagogische Impulse. Zeitschrift des Fachverbandes für Behindertenpädagogik in Baden-Württemberg, 3, 1994, S. 152-174.
- Hinz, H.: Organisations- und Schulentwicklung. In: Miller, R. (Hrsg.): Schule selbst gestalten. Weinheim, Basel 1994, S. 44-55.
- Hinz, H.: Prozessbegleitung für Schulentwicklung. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.). Stuttgart 1998 a.
- Hinz, H.: Die Systemische Beratung einer Organisation. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit ‚schwierigen‘ Lehrkräften". Bad Salzungen 1998 b.
- Hinz, H.: Wirkfaktoren in der Beratung. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den

- Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit ‚schwierigen‘ Lehrkräften". Bad Salzungen 1998 c.
- Hinz, H.: Hilfen für Teams, die konkrete Arbeitsbereiche an Schulen weiterentwickeln möchten. In: Pädagogik 1999 a, 2, S. 24-26.
- Hinz, H.: Ein Open Space zum Thema: "Qualitätssicherung von Fortbildung und Fortbilderprofil". Materialien für Lehrerfortbildner in Baden-Württemberg. Staatliche Akademie Calw (Hrsg.). Calw 1999 b.
- Hinz, H.: Prinzipien Selbstorganisiertes Lernens. Seminarskript. Schulzentrum Silberburg. Stuttgart 2000.
- Hinz; H.; Garz, H.-G.: Entwicklungen initiieren. In: Pädagogische Impulse. Zeitschrift des Fachverbandes für Behindertenpädagogik in Baden- Württemberg, 34, 2001, 4, S. 256-262.
- Hobson P. (2003). Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf: Walter.
- Holman, P.; Devane, T.: The Change Handbook. Group Methods For Shaping The Future. San Francisco 1999.
- Keupp, H. u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999.
- Klimecki, R.; Probst, G.; Eberl, P.: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart 1994.
- Klippert H. (2000). Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 1999.
- Königswieser, R.; Exner, A.: Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager (Beratergruppe Neuwaldegg). Stuttgart 1998.
- Kriz, E.; Kurz, O.: Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt/M. 1995.
- Kühl, S.: Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmawechsel in der Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung, 1997, 4, S. 4-18.
- Kühnemuth K. (2004). Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsdesigns EPOS am Beispiel des Schulzentrums/Akademie Silberburg. Universität Kassel: Magisterarbeit.
- Langmaak, B.; Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim 1994.

- Langthaler, W.; Schiepek, G. (Hrsg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen. Münster 1997.
- Laszlo, E.; Laszlo, Ch.: Managementwissen der 3. Art. Vorsprung durch evolutionäres Denken. Wiesbaden 1997.
- Le Doux J. (2003). Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Düsseldorf: Walter.
- Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt/M. 1973.
- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/ M. 1987.
- Luhmann, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1991, S. 113-136.
- Luhmann, N.: Gesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1991, S. 137-153.
- Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992.
- Luhmann, N.: Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1993 a.
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. In: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1993 b, S. 335-414.
- Luhmann, N.: Was ist Kommunikation? In: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995 a.
- Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1995 b.
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1999.
- Mandl, H.; Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000.
- McAdams, D. P.: Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg 1996.
- Owen, H.: Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 1997.
- Owen, H.: Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart 2001 a.

- Owen, H.: Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 2001 b.
- Pinker S. (2003). Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur. Berlin: Berlin-Verlag.
- Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984.
- Rolff H.G. (2005). Nicht nur die Schule braucht überprüfbare Ziele, sondern auch die Bildungspolitik. Ein PISA-Kommentar. In: Pädagogik, 2, S.60-61.
- Rolff, H. G.; Buhren, C. G.; Lindau-Bank, D.: Manual Schulentwicklung. Weinheim 1999.
- Roth G. (2003). Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998.
- Schein, E. H.: Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln 2000.
- Schratz M., Jakobsen L.B. & MacBeat J. (2001). Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Innsbruck: Studienverlag.
- Schüßler, I.: Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2000.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996.
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2000.
- Vollmer, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart, Leipzig 1998.
- Watkins, J. M.; Mohr, B. J.: Appreciative Inquiry. Change at the Speed of Imagination. San Francisco 2001.
- Weick, K. E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M. 1998.
- Weisbord, M. (Hrsg.): Discovering Common Ground. San Francisco 1992.
- Weisbord, M.; Janoff, F.: Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: 2001.
- Weisbord, M.: Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung, 1, 1996 a, S. 4-13.

- Weisbord, M.: Zukunftskonferenzen 2: M. Weisbord im Gespräch mit Joe Flower. In: Organisationsentwicklung, 1, 1996 b, S. 14-23.
- Willke, H.: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart, Jena 1993.
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart 1999.

Entwicklungen wirkungsvoll und erfolgreich initiieren

Fundamentale Umwälzungsprozesse setzen derzeit unsere sozialen Systeme - gleich ob Bildungsorganisationen, Profit- oder Nonprofit-Unternehmen - unter Veränderungsdruck. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Organisationen unter einer neuen Perspektive zu denken und zu konzipieren. Was treibt diesen Wandel und welche Voraussetzungen müssen beachtet werden, wenn man mit den notwendigen Veränderungs- und Innovationsprozessen nicht nur oberflächliche Anpassung, sondern auch effiziente, nachhaltig wirksame Strukturen schaffen möchte, die besser dazu geeignet sind, die absehbaren Herausforderungen proaktiv zu bewältigen? Anknüpfend an die Bearbeitung dieser Frage möchte ich in einem dritten Abschnitt einzelne Methoden vorstellen und Hinweise geben, die meiner Erfahrung nach zu nachhaltig wirksamen Veränderungen in Organisationen und Unternehmungen führen.

1. Das neue Führungsverständnis: Partizipation statt Kontrolle

Der Abschied vom linearen Denken und überwiegend belehrenden Lehrprozessen steht an. Prozessorientiertes Lernen zielt demgegenüber auf die Entwicklung von stärker selbstgesteuerter Handlungsfähigkeit der Lernenden ab. Selbständiges Handeln und Partizipation an Entscheidungsprozessen wird immer häufiger zum Ansatzpunkt organisationaler Veränderung, Methoden selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens sind Schlüsselstrategien einer im Ansatz konstruktivistischen Lerntheorie, die von der Auffassung ausgeht, „dass es die konstruierende Aktivität des lernenden Subjektes ist, die seine mentale Ausdifferenzierung bewirkt“ (vgl. HEYTING/LENZEN 1999, 465).

Der Anspruch >vollständigen Lernens< besitzt für die Gestaltung der Alltagswirklichkeit in Organisationen eine außerordentliche Brisanz, weil mit ihr grundlegende Veränderungs-

prozesse in der Organisation und der Steuerungsmöglichkeiten verbunden sind. >Handlungsfähigkeit des Subjektes<, >selbstorganisiertes Lernen< und >Partizipationsmöglichkeit an Entscheidungsprozessen< sind - jenseits der traditionellen Vorgaben - entscheidende Entwicklungsperspektiven, die nur zögerlich Eingang in Bildungsorganisationen und KMU's finden, obgleich die Zukunft dieser Organisationen davon abhängen wird, ob es bis in den Alltag hinein gelingen wird, >vollständiges Lernen> zu realisieren. Auf die entscheidende Frage, wie Veränderungsprozesse in Organisation initiiert werden können, die Voraussetzungen für das Umsetzen >vollständigen Lernens< bilden, wird weiter unten ausgeführt. Zunächst jedoch noch einige Anmerkungen zu den Treibern des Wandels.

Hinter den in den Vordergrund rückenden Begrifflichkeiten der >Handlungsfähigkeit<, des >selbstorganisierten Lernens< und der >Partizipation an Entscheidungsprozessen< offenbart sich ein tief greifender Wandel was die Wertigkeit tradierten Wissens und tradierter Lernkulturen angeht (ARNOLD u. SCHÜßLER 1998). Meiner Auffassung nach ist dieser tief greifende Wandel, der sich von festgelegten Wissensbeständen und Formen überlieferten Lehrens abkehrt, ein Ausdruck unterschiedlicher, aber einander bedingender politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen, bei denen die nicht länger zu verleugnende Erkenntnis absehbarer Zuspitzungen ökologischer Probleme eine zentrale Rolle spielt. Damit einher geht eine Abkehr von einem Denken, das von einer weitgehenden Steuerbarkeit der Natur, aber auch sozialen Prozessen ausging. Still und klammheimlich, jedoch eindringlich implodierte mit dem Gewährwerden unumkehrbarer, eigendynamischer ökologischer Fehlentwicklungen die Illusion eines verbindlichen Wissens, das Handlungsfähigkeit, Steuerbarkeit und Vorhersagbarkeit für sich in Anspruch nahm. An Stelle einer linearen, steuerbaren, vorhersagbaren und mechanischen Weltsicht tritt nun ein dynamisches, systemisches und konstruktivistisches Verständnis von Wirklichkeit. Parallel zu dem gewandelten Naturverständnis findet unter dem Druck der Globalisierung, der Vernetzung, der Zunahme der Interdependenz und der Wissensexplosion ein grundlegender Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft statt, der dazu führt, dass sich die Individuen in immer kürzeren Abständen mit drastisch gewandelten Umgebungen auseinandersetzen müssen. Was bedeutet dieser radikale Wandel für Bildungsprozesse?

Wir müssen uns verabschieden von der Illusion eindeutiger Wahrheiten, die in Form von gesicherten Wissensbeständen eindeutig und linear zu vermitteln wären. Unsere einstmals als gesichert geltende Wissensbasis ist ins Wanken gerate. Damit rückt das handelnde, konstruierende, partizipierende Subjekt in den Mittelpunkt eines prozessorientierten Lernens und den damit notwendig werdenden personalen und organisationalen Entwicklungsprozessen. Immer drängender stellt sich die Frage: Wie können in Organisationen und Unternehmen Bedingungen geschaffen und Entwicklungen ermöglicht werden, die dieses veränderte Verständnis vom 'Wissen' und 'Lernen' auf den Weg bringen?

Aber mehr noch: Wie können Veränderungen auch in der Werthaltung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verankert werden, die ein höheres Maß an partizipativen Formen der Arbeitsgestaltung, eine bessere Integration der Arbeit in das gesamte Lebenskonzept anstreben, nach dem Sinn von Aufgabenzielen und Arbeitsbedingungen fragen und auf >Begründungsdefizite< von und in sozialen Systemen verweisen (KLIMECKI 1994, 9). Wie können die neuen Werte gemeinsam definiert und auf die Wirklichkeit des Berufsalltags transferiert werden?

Die oben genannten Punkte und Überlegungen zeigen meines Erachtens unmissverständlich auf, dass 'die Organisation' als Institution nicht länger als starre, hierarchische Institution geführt werden kann. Im Folgenden gehe ich deshalb der Frage nach, auf welche Weise Entwicklungen initiiert werden können, die es sowohl ermöglichen, auf die von KLIMECKI (1994) diagnostizierten Veränderung in der Werthaltung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu antworten, als auch damit zu einer lebendigen Lern- und damit auch Innovationskultur beizutragen. Der adäquate Umgang mit diesen Anforderungen und Veränderungen erfordert vor allem von den Führungskräften ein „Sich-Verabschieden“ von einigen überkommenen Führungsprinzipien wie:

- Beherrschbarkeit und Kontrolle aller internen Vorgänge einer Organisation,
- Prognosefähigkeit (z.B. Auswirkungen und Wirksamkeit bestimmter organisatorischer oder pädagogischer Maßnahmen)
- Exakte Planungen inklusive der dazugehörenden Ressourcen (z.B. Ausfall durch Krankheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter),

- Festgelegte Reaktionsmuster (z.B. *eine* Lösung für *alle* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter).

Das neue Denken ist ein ganzheitliches und vernetztes Denken, welches nicht mehr versucht >Einzelmechanismen< und >Einzelstrukturen< zu analysieren, "sondern Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den Teilen zu erkennen und zwar im Bewusstsein, dass dies eine >Ganzheit< bildet ... Soziale Systeme sollen so gestaltet werden, dass sie die Fähigkeit besitzen, immer wieder neue Verhaltensweisen zu generieren und auch für zukünftige, noch unvorhersehbare Umweltentwicklungen >unbestimmte< (momentan noch nicht verwertbare) Verhaltenspotentiale aufzubauen und bereitzuhalten." (KLIMECKI, 1994, 11f.). Das heißt, die Fähigkeit einer Organisation zu lernen und sich weiter zu einem dynamischen, intelligenten System zu entwickeln besitzt unter der Perspektive des neuen Denkens hohe Priorität.

Die Erkenntnis, dass sich die Organisation weiterentwickeln und sich lösungsorientiert den Veränderungen und Anforderungen stellen muss, wird inzwischen zweifellos von vielen geteilt. Offen bleibt aber in vielen Fällen die Frage, wie es der Organisation gelingen kann, mit allen Mitarbeitern/innen einen gemeinsam verantworteten und geteilten, nachhaltig wirksamen Veränderungsprozess voranzutreiben.

2. Grundlegende Voraussetzungen für Veränderungsprozesse

Im partizipativen Paradigma der Führung werden Veränderungsprozesse in Organisationen durch das gemeinsame Denken und Handeln der Mitglieder, aber auch durch Betroffene (Schüler, Kunden, Teilhaber etc.) initiiert.

Hierbei kommt es darauf an, dass die unterschiedlichen Wertvorstellungen, mentalen Modelle und Fähigkeiten so eingebracht werden, dass alle Beteiligten in die Lage versetzt werden, die neuen Konzepte in ihre bisherigen mentalen Modelle zu integrieren und gemeinsam eine Neuformulierung zu finden, die sie darin unterstützt, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen kreativ und lösungsorientiert stellen zu können. Des Wei-

teren bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass Entwicklungsprozesse nur dann erfolgreich sind, wenn sie die Erhöhung des Problempotenzials und erweiterte Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Organisation beinhalten. Selbstreflexion und >rationale Begründungen< kennzeichnen die Qualität des Entwicklungspotenzials. Die dazugehörigen Aktionen werden als proaktive Handlungen definiert, die selbstorganisierend aus der inneren Dynamik des jeweiligen Systems entstehen. Die sich aus den unterschiedlichen Standpunkten ergebenden Konflikte und Widersprüche sollten als Chancen für Wachstum und Entwicklung aufgefasst werden.

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, vgl. FISCHER u. SCHRATZ 1999; Substitiäre Führung, vgl. ARNOLD 2000)
- die Art und Weise die Zusammenarbeit inner- und außerhalb der Organisation (z.B. Teamarbeit und Teamstrukturen, Community Building, gemeindefnahe Organisation)
- das Verständnis von Entwicklungsprozessen, welches die einzelnen Personen und Personengruppen (mentale Modelle bzw. Deutungsmuster) innerhalb einer Organisation mitbringen und zum andern betrifft es aber auch die Zielvorstellungen
- die eigene Qualifizierung (personal mastery) und die damit verbundene Kompetenzentwicklung des gesamten Kollegiums („Lernende Organisation“).

Als wesentlicher Wirkfaktor für die erfolgreiche Initiierung und Sicherung einer länger anhaltenden Entwicklung wird allgemein das Verständnis welches die Beteiligten Personen von Entwicklungsprozessen selbst mitbringen (Deutungsmuster bzw. mentale Modelle) angesehen. Als eine hilfreiche und auch für die beteiligten Personen gewinnbringende

Sichtweise hat sich vor allem die Arbeit an Deutungsmustern und mentale Modellen über Entwicklungsprozesse erwiesen. Diese neue Sichtweise bezüglich der entscheidenden Wirkfaktoren in Veränderungsprozessen lassen sich von Erkenntnissen der konstruktivistischen und systemtheoretischen Diskussion ableiten (vgl. dazu LUHMANN, WILKE).

Nachfolgend möchte ich die Kernpunkte bzw. die Essentials aufführen, die meines Erachtens wichtige Leitlinien auf dem Weg zu einem neuen Führungsverständnis und der Initiierung nachhaltig wirksamer Veränderungsprozesse in Organisationen beschreiben:

Ein komplexes System wie eine Organisation ist nicht von außen steuerbar und lenkbar, wie es traditionelle Sichtweisen von Führen und Managen noch häufig behaupten.

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 Lernprozess versetzt.

Das Führungsverhalten wird daher als eine substitutiäre Führung formuliert (vgl. ARNOLD 2000, S. 19; FISCHER u. SCHRATZ 1999, S. 170ff). *Es geht nicht darum Veränderung zu erzeugen, sondern Veränderungsprozesse zu ermöglichen.* Dies bedeutet ein Abschiednehmen von der Idee einer hundertprozentigen Planbarkeit und einer mechanistisch-determinierten Vorgehensweise bei Veränderungsprozessen nach dem Denkmodell trivialer Maschinen.

Für die Initiierung von neuen Entwicklungsprozessen in Organisationen heißt dies konkret, sie können dann gelingen und nachhaltige Veränderung bewirken, wenn Führung als (1) ein Prozess einer wirksamen Beziehung zwischen Führern und Geführten verstanden wird, der (2) reale Veränderungen beabsichtigt und in dem (3) die gegenseitigen Absichten reflektiert werden (vgl. FISCHER u. SCHRATZ 1999, S. 182ff). Führung als wirksame Beziehung, die Einfluss ausüben und überzeugen will braucht mehr als rationale Argumente und Begründungen. Ohne individuelle Parameter 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 (ders. S. 182).

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 (vgl. BION 2001). Ihm zu Folge 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') und (3) 'Gruppenmentalität'. Unter Gruppenmentalität versteht BION ein Sammelbecken aller unausgesprochenen Annahmen in der Gruppe und Beiträge, die anonym beigesteuert werden (vgl. BION 2001, S. 36 ff).

In aller Kürze sind wenigstens zwei Dinge für meine Überlegungen von Interesse. Einmal die Tatsache, dass die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe und eine funktionierende Gruppenkultur nicht vorausgesetzt werden können, sie sind stets bedroht vom „überschwappen“ der Gruppenmentalität (zu erkennen an verbalen Markern, die in der OE-Literatur z.B. 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 wahrzunehmen und Raum geben, Akzeptanz, Wertschätzung, verlässliche Strukturen für Einzelne schaffen), andererseits über ein hohes Maß an Transparenz, Partizipationsmöglichkeiten und wirksamer Kommunikation (vgl. GARZ 2000) Strukturen aufzubauen, die verhindern, dass die Gruppenmentalität zum dominanten Merkmal der Selbstorganisation des Kollegiums wird.

Meiner Erfahrung nach bietet BIONS 'Dreiheit' auf der mikroprozessualen Ebene ein ausgezeichnetes Inventar zur Analyse und Reflexion von Entwicklungsprozessen und deren Hindernissen, das es ermöglicht, Führung als Reflexion wechselseitiger Absichten zu verstehen, die von gemeinsamen Interessen als Vision oder Mission legitimiert ist und mit dem Motto 'Reflektieren statt realisieren' die Einwegkommunikation der bloßen Ausführung von Zielen abschafft (vgl. FISCHER u. SCHRATZ 1999, S.186f). Möglicherweise gelingt darüber eine subjektive, individuelle Sinnvermittlung. Sie ist eine weitere Voraussetzung für die Initiierung von Entwicklungsprozessen und der damit verbundenen Teil-

nahme (Prosozialität) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. ">Sinn< kann nicht von einzelnen Führungskräften stellvertretend für das ganze System entwickelt werden, sondern muss von allen Mitgliedern eines Systems immer wieder neu >ausgehandelt< werden" (KLIMECKI, 1994, 90).

Grundlage für dieses ständige Aushandeln ist die Qualität der interpersonalen Beziehung innerhalb der Organisation. Prosoziale Interaktionsprozesse beruhen auf der Akzeptanz von fachlichen und persönlichen Standpunkten im Rahmen einer vertrauensvollen und vom Willen der Zusammenarbeit geprägten Interaktion. Diese Toleranz gegenüber unterschiedlichen Auffassungen muss sich vor allem in der Kommunikation innerhalb des Kollegiums widerspiegeln. Prosozialität schafft die Grundlage für eine offene und von Vertrauen geprägte Kommunikation, die neue und unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen akzeptiert und kommunizieren lässt. Eine wesentliche Voraussetzung, damit Prosozialität entstehen kann, ist das partizipative Verhalten innerhalb einer Organisation. "Mit der Erhöhung von Interaktionsspielräumen gehen notwendigerweise proaktives (vorausschauendes und verantwortliches Handeln), sowie Prosoziabilität und >echte< Partizipation einher" (KLIMECKI 1994, 92).

Bezogen auf das Individuum und der Gruppe möchte ich zwei weitere grundlegende Voraussetzung zur Initiierung von Entwicklungen erwähnen, die unter anderem auch aus konstruktivistischer Sicht von Bedeutung sind: das Prinzip der Toleranz und das Prinzip der Verantwortung. „Wenn Wirklichkeiten (subjektiv bzw. intersubjektiv) konstruiert sind, gilt es zu tolerieren, dass neben den eigenen noch andere - gleichberechtigte - Wirklichkeitsvorstellungen bestehen. Denn die Welt, die jedermann sieht, ist nicht die Welt, sondern eine Welt, die mit anderen geteilt wird" (KLIMECKI 1994, S. 59). KLIMECKI weiter: "Diese Toleranz ist für die Entwicklung eines sozialen Systems unverzichtbar. Neue Betrachtungsweisen derselben Situation müssen zugelassen, ja herausgefordert werden, um die Entwicklungsfähigkeit zu fördern und >einseitige< Wahrnehmung komplexer Probleme zu verhindern“ (ders. 1994, 60).

Einen weiteren wesentlichen Aspekt des konstruktivistischen Denkens und Handelns stellt das Prinzip der Verantwortung dar: "Jeder >Schöpfer< einer Wirklichkeitsvorstellung muss

auch bereit sein, für seine Konstruktion die Verantwortung zu übernehmen. Ein Abschieben auf die Umwelt oder auf >naturgegebene< Voraussetzungen ist daher nicht möglich" (ders. 1994, 60).

Untersucht man, unter welchen Bedingungen und Faktoren Gruppen verstärkt zu Fehlentscheidungen neigen, dann wird die Relevanz beider Prinzipien mit Blick auf die Entwicklungsfähigkeit von Organisation deutlich. Hinter Fehlentscheidungen in Gruppen steht u.a. ein Phänomen, das in der Literatur als >exzessives Harmoniestreben< oder >Groupthinking< beschrieben wird (vgl. SCHULZ u. FREY 1998). Beides - >exzessives Harmoniestreben< und >Groupthinking< - schließen konkurrierende Sichtweisen, Toleranz und verantwortliche Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion aus, führen zur einseitigen Wahrnehmung komplexer Probleme und den daraus resultierenden Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen (Groupthinking kann übrigens nach BION als ein typisches Phänomen für die Dominanz der Gruppenmentalität verstanden werden). Die Groupthink-Symptome sind Selbstüberschätzung der Gruppe, Engstirnigkeit und Druck auf Andersdenkende. Auslöser für Groupthinking ist die Abschottung der Gruppe nach Außen, direkte Führung, Fehlen von Entscheidungsprozeduren und die Homogenität des sozialen und ideologischen Hintergrunds der Gruppenmitglieder. Eine Anregung, die leicht zu Veränderungen, weiteren Entwicklung oder Korrekturen in Organisationen führt wäre die Reflexion, wie weit das eigene Arbeitsfeld und das Denken in einem Kollegium von >Groupthinking< beeinflusst und bestimmt wird.

3. Methoden, die Entwicklungen initiieren können

Verfahren und Methoden, die neue Kommunikationsstrukturen zulassen, die gegenseitige Toleranz und die Akzeptanz verschiedener Verhaltens- und Sichtweisen in der Zusammenarbeit mit anderen erhöhen, sind vor allem mit den prozessorientierten Verfahren der Zukunftsmoderation gegeben. Hier handelt es sich um Verfahren wie:

- Zukunftswerkstatt
- Zukunftskonferenz (Future-Search-Conference)

- Open-Space-Technology
- Appreciative Inquiry (sich anerkennend erkundigen)

Häufig sind Diskrepanzerlebnisse im beruflichen Alltag oder auch Herausforderungen rund um die Organisation Anlass für erste Gedanken bestehende Problembereiche genauer anzuschauen und Innovations- und Entwicklungsprozesse zu initiieren.

Dabei lassen sich drei Dimensionen, die Entwicklungen anstoßen, aufzeigen (vgl. SCHATZ 2001, 34ff):

- "äußere" und "innere" Entwicklungsanlässe
- top down- oder bottom-up
- (Leidens-) Druck oder Zug (Anziehungskraft). = Entwicklungsprinzip "weg von". Die Konsequenz könnte sein, neue Sichtweisen einzunehmen = Entwicklungsprinzip "hin zu".

Um einen nachhaltig wirksamen Veränderungsschub zu sichern, sind aus der Position der Leitung bzw. des Leitungsteams oder auch einer Koordinationsgruppe gewisse Gestaltungsvoraussetzungen innerhalb des Mitarbeiterstamms zu berücksichtigen (vgl. KLIMECKI 1994).

Laut KLIMECKI kommt es durch eine unzureichende Einschätzung des >systemischen Reifegrades< einer Organisation entweder zu Über- oder Unterforderung des Systems.

Bei einer Überforderung finden die Gestaltungsmaßnahmen für den Entwicklungsprozess keine Anschlussfähigkeit, Vorgehensweisen können nicht nachvollzogen werden und werden auch als >sinnlos< bewertet. Einen weiteren Hinweis für eine die Überforderung des Systems, zeigt sich vor allem im Umgang mit auftauchenden Konflikten. Sie werden entweder ignoriert oder werden sozial unverträglich ausagiert. In jedem Fall ist unter diesen Anzeichen das Entwicklungstempo zu hoch - die Dynamik der Veränderungsprozesse ist abzubremesen.

Eine Unterforderung zeigt sich vor allem dadurch, dass die angebotenen Entwicklungschancen für die Akteure belanglos sind, da sie keinen Fortschritt und keine Herausforderung darstellen. Für die Kolleginnen und Kollegen bestehen keine entsprechenden Anreize. Durch solche Unterforderungstendenzen werden die vorhandenen Potenziale einer Organisation nicht oder zu wenig in Anspruch genommen.

Anhand einiger Leitfragen können Sie, liebe Leser/innen, für sich persönlich und ihre Organisation den >Reifegrad< und damit auch die notwendigen Gestaltungsvoraussetzungen überprüfen:

- Wie erleben Sie ihre Toleranz bei unterschiedlichen Auffassungen und ihre Fähigkeit im Team zu arbeiten?
- Reflektieren Sie ihre eigenen Handlungen: Besitzen Sie die Bereitschaft bei >Fehlern< Verantwortung zu übernehmen?
- Gehen Sie konstruktiv mit >Niederlagen< um?
- Gehen Sie kreativ und flexibel mit >Problemen< um?
- Erlernen Sie immer wieder neue Fähigkeiten?
- Gibt es für Sie Möglichkeiten der Partizipation und sind sie so gestaltet, dass Sie an einer kreativen und konstruktiven Auseinandersetzung teilhaben?
- Erleben Sie fürsorgliches und hilfreiches Handeln gegenüber sich und anderen Mitarbeitern?
- Können Sie zwischen Reden und Handeln der einzelnen Akteure eine große Übereinstimmung feststellen?
- Wie verlaufen in Ihrer Organisation die Entscheidungsprozesse. Eher partizipativ oder eher einsam?
- Wird die Umwelt- und Problemwahrnehmung in ihrer Organisation durch Viele oder Wenige beeinflusst?
- In welchem Modus sind die informellen Machtstrukturen und Koalitionsbildungen? Wechseln sie ab und zu oder sind sie überdauernd und starr?

Diese Sammlung von Fragen stellt nur eine Auswahl dar und ist jederzeit weiter ausdifferenzierbar. Sie kann Ansatzpunkt für einen Entwicklungsprozess sein, in der Weise, dass sie z.B. von einigen Kolleginnen und Kollegen oder von Teammitgliedern beantwortet werden, und die Ergebnisse als Grundlage für zukünftige Entwicklungsprozessen dienen.

"Nur das Zulassen von Vielfalt ermöglicht den verschiedenen Akteuren, ihren eigenen Standort im System zu finden, so dass sie sich mit ihrer Rolle und dem Zweck des Systems identifizieren können. Systeme, die aus >normierten< Akteuren bestehen, verlieren nicht nur an Flexibilität, sondern auch an Integrationsvermögen. Ein wenig integratives System ist nicht entwicklungsfähig, denn Abweichungen von der Norm werden sanktioniert, so dass neue Standpunkte und Sichtweisen nur geringe Chancen haben, argumentativ einbezogen zu werden. Soll die Integration verbessert werden, müssen vielfältige Meinungen, Standpunkte und Persönlichkeiten nicht nur zugelassen, sondern gefördert werden" (KLIMECKI 1994, S. 119).

Für das Initiieren von Entwicklungen innerhalb einer Organisation und dem damit verbundenen organisationalen Lernen ist eine dialogische Gesprächskultur unabdingbare Voraussetzung (vgl. KLIMECKI 1994). Dies bedeutet, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen und eine damit verbundene Kompetenzentwicklung nur durch kontinuierliches Lernen zur Ausbildung einer nachhaltig wirksamen Kompetenzfähigkeit im beruflichen Alltag beitragen können.

Zum Abschluss möchte ich Zusammenfassend noch einige Hinweise geben, einige gute Gründe nennen, weshalb eine Organisation nicht lernt bzw. das Lernen vermeidet und damit auch jede Initiierung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen scheitern wird:

- Organisationen haben die Tendenz in alten Verhaltensmustern zu verharren
- Lernen und Veränderung ist oft angstbesetzt
- Organisationen sind selbstreferentielle Systeme (Betriebsblindheit!!)
- Verinnerlichte Muster und Werte werden permanent re-inszeniert
- („unsichtbarer Tanz zu lautloser Musik“)

- Geheime Spielregeln werden mit neuen Akzenten versehen, aber im
- Grundprinzip beibehalten („Neue Farbe/Worte/Begriffe für alte Hüte.“)

Bei Entwicklungsprozessen sind sehr häufig kreative „Widerstände“ zu erwarten:

- Veränderungen machen Angst
- Veränderungen verlangen Mut, Kraft, Standpunkte
- Veränderungen gefährden vertraute Beziehungen
- Veränderung bringt Verunsicherung
- Veränderungen kippen berechenbare Machtstrukturen
- Veränderung zwingt zu Neuanfängen (deren Maß ist begrenzt!! – Wie viel Veränderungen verkraften Menschen??? – Veränderungskonstanz)
- Veränderungen gefährden Besitzstände, Erbhöfe

Die subtilste und effektivste Form des Widerstandes ist Aktionismus:

- „Rasender Stillstand“ und paralyisierende Trance, „es muss etwas geschehen – aber es darf nichts passieren.“
- Flucht nach vorn: „Als sie das Ziel aus den Augen verloren hatten, verdoppelten sie ihre Anstrengungen...“

Lernen, das die bestehende Ordnung in Frage stellt und die amtierende Macht antastet, wird neutralisiert:

- Diffamierung: „Wir müssen wichtige Arbeiten erledigen und nicht Psychospielchen mit ihnen machen!“
- Rationalisierung: „Entwicklung ist wichtig, aber xyz ist wichtiger.“
- Nebenkriegsschauplätze eröffnen: z.B. sozialpolitische Fragestellungen einbringen
- Autoritäre Unterdrückung: „Hier wird gemacht, was das Management sagt.“

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen.
- Arnold, R. u. Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bion, W.R. (2001): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A./Hinz, H.: (1997) "Danach hat mir Organisation wieder Spaß gemacht und das hält bis heute an" - Exemplarische Darstellung des Aufbaus, Ablaufs und der Wirkung einer einwöchigen Zukunftswerkstatt in der Lehrerfortbildung. In: Burow, O.-A./Neumann-Schönwetter, M. (Hg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Fischer, W.A. u. Schratz, M. (1999): Organisation leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag.
- Garz, H.-G. (2000): Basiskomponenten kompetenter Beratung. Pädagogische Impulse 2+3/00, S. 86-95.
- Heyting, F. u. Lenzen, D. (1999): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/1999.
- Hinz, H. (1997): Arbeitsplatz Förderschule – Belastungsbedingungen und Bewältigungsstrategien-- Eine empirische Untersuchung über das Anforderungsprofil und die Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Förderschulen in Baden-Württemberg. Interventionsmöglichkeiten auf individueller, qualifizierender und bildungspolitischer Ebene - Peter Lang Verlag Frankfurt.
- Klimecki, R. et.al. (1994):c Entwicklungsorientiertes Management. Schäffer-Poeschel Verlag.
- Peterßen, W.H. (1999): Kleines Methodenlexikon. München: Oldenburg.
- Schulz, S. u. Frey, D. (1998): Wie der Hals in die Schlinge kommt: Fehlentscheidungen in Gruppen. In: Ardelt-Gattinger, E. et al. (Hg.): Gruppendynamik, S. 139-158. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Lernkulturwandel - von der belehrenden zur lernenden Organisation-

Evaluationsdarstellung

1. Einführung

Ziel der Evaluation des Schulentwicklungsprojektes „Schulzentrum/ Akademie Silberburg auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen“ war es, zu klären, inwieweit mit Hilfe des Beratungsdesigns EPOS, ein nachhaltig wirksamer Lernkulturwandel in Schulen initiiert und eingeleitet werden kann, der sowohl die Ebenen der Qualifizierung von Lehrern/innen, die Optimierung der Organisationsstruktur sowie die Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur erreicht. Auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse stelle ich Verbesserungsvorschläge zur Konzeption des Beratungsdesigns dar und zeige Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen durch EPOS auf.

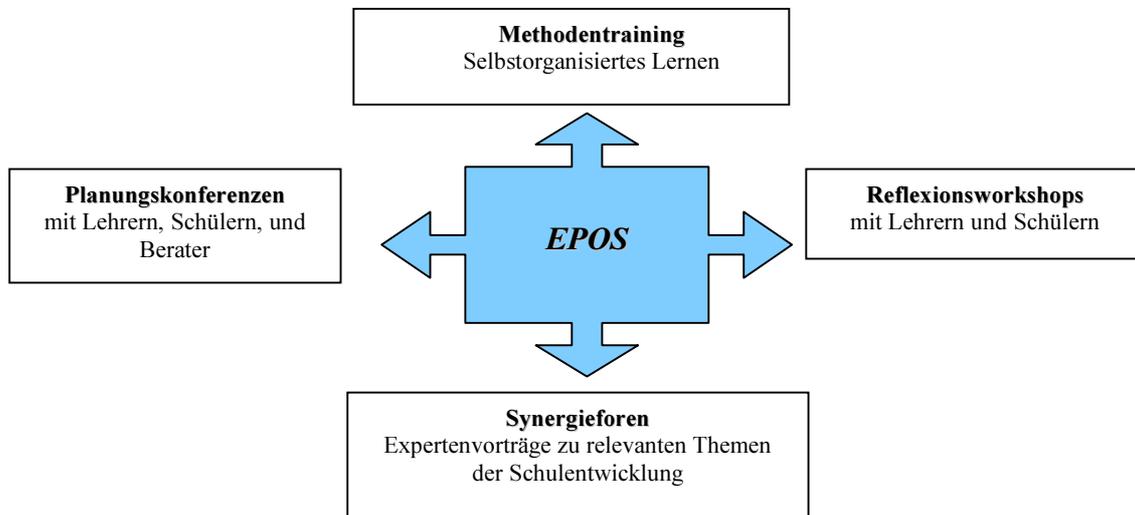
Die Ziele¹ des beschriebenen Projektes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Einleitung eines umfassenden Lehr- und Lernkulturwandels
- Entwicklung einer lernenden Organisation im Sinne Peter Senge's (vgl. Senge 1996) unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung von „Personal Mastery“, die Arbeit an prägenden mentalen Modellen, die Entwicklung gemeinsamer Visionen, Team-Lernen sowie die Fähigkeit des Denkens in Systemzusammenhängen.

Besonders zu betonen, ist die Einbindung aller beteiligten Personen der Organisation in den Veränderungsprozess. Nicht nur Geschäftsführerin und pädagogischer Leiter sondern auch Lehrer/innen und Schüler/innen nahmen kontinuierlich an den Veranstaltungen teil und gestalteten diese zum Teil nach ihren persönlich bedeutsamen Fragestellungen.

¹ Die ausführliche Darstellung der Ziele des Forschungsprojektes finden Sie in diesem Band unter dem Titel „Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung- EPOS- ein Praxisbericht“

Das Beratungsdesign EPOS umfasst vier wesentliche Beratungselemente, die je nach Bedarf der Teilnehmer/innen eingesetzt wurden.



1.1 Auswahl der Forschungsmethoden

Als Forschungsmethoden wurden neben Teilnehmender Beobachtung Fragebögen eingesetzt, die wesentliche Elemente des Wandels in dem sich die Lehrer/innen und Schüler/innen und nicht zu letzt die gesamte Organisation befanden, herausarbeiten sollten. Die wissenschaftliche Begleitung wurde über einen Zeitraum von 2 Jahren durchgeführt und deren Ergebnisse 2003 in Form einer Magisterarbeit publiziert (vgl. Kühnemuth 2003).

Der Forschungsablauf stellt sich wie folgt dar:

Zeitpunkt	Verfahren	Beratungselement
04.05.-05.05.2001	TB ²	Reflektionsworkshop: Appreciative Inquiry
Mitte Mai 2001	FB ³ 1	Erfolgskriterien für das Projekt
15.06.01-16.06.2001	TB	Reflektionsworkshop: Zukunftskonferenz
Anfang Juli 2001	FB 2	Thema Zukunftskonferenz/ Wünsche
20.09-21.09.2001	TB	Reflexionsworkshop: Zukunftswerkstatt: Entwicklung neue Beurteilungsformen
Oktober 2001	FB 3	Projektverlauf
17.01.-18.01.2002	TB	Reflektionsworkshop: Biographische Arbeit I
28.02.-01.03.2002	TB	Reflexionsworkshop: Biographische Arbeit II
02.-03.05.2002	TB	Reflektionsworkshop: Open Space Veranstaltung I „Neue Formen der berufspraktischen Ausbildung bzw. des Anerkennungsjahrs
20.06.2002	TB	Reflektionsworkshop: Open Space Veranstaltung II zum Thema „Planung des AEJ“
14.10.2002	TB	Reflektionsworkshop: Open Space Veranstaltung III „Mein Weg in den Beruf- Planung AEJ (Gestaltung der Fortbildungstage)“
November 2002	FB 4	Projektverlauf/ Zielereichung

2. Ergebnisse der Evaluation

2.1 Erwartungen an den Schulentwicklungsprozess

Während des ersten Startworkshops „Appreciative Inquiry“ (dt. „Wertschätzende Organisationsentwicklung“), in dem eine erste Annäherung an das Thema Lernkulturwandel stattfand, wurde gemeinsam mit den Lehrer/innen der Schule und den externen Beratern ein Kontrakt verfasst, in dem die Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer/innen an die Zie-

² Teilnehmende Beobachtung

³ Fragebogen

le und die Gestaltung des Projektes dargestellt wurden. In einer differenzierteren Darstellung wurden im Anschluss an den ersten Workshop die individuellen Erwartungen und Wünsche der Lehrer/innen an den Veränderungsprozess erhoben. Besonders hervorzuheben sind folgende Nennungen:

- Die Lehrer/innen erhofften sich methodische Unterrichts Anregungen und damit verbunden eine stärkere Miteinbeziehung der Schüler/innen in die Unterrichtsgestaltung.
- Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, in einen intensiveren Austausch mit Kollegen/innen aber auch mit Schüler/innen zu treten, um gemeinsam „neue“ Unterrichtsformen zu entwickeln und zu erproben.
- Daran schließt sich der Wunsch, das gemeinsame Arbeiten in Teams zu fördern.

Im Schulalltag sollten diese Erwartungen insbesondere durch eine offene Kommunikationskultur zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sowie eine Zunahme von selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem Lernen der Schüler/innen sichtbar werden.

Einige Lehrer/innen befürchteten eine zeitliche Überforderung durch die zusätzlichen Veranstaltungen. Weiter wurde ein verstärkter Leistungsdruck durch die Bildung von besonders engagierten Interessengruppen und damit eine Spaltung des Kollegiums befürchtet.

Im Vergleich zum ersten Fragebogen (Mai 2001), in dem die Teilnehmer/innen nach den konkreten Veränderungen befragt wurden, lässt sich im vierten Fragebogen (November 2002) feststellen, dass die Wünsche nach mehr Kooperation und Eigenverantwortlichkeit im Laufe des Veränderungsprozesses erfüllt worden sind und durch die Zunahme an Formen selbstorganisierten Lernens auch im Unterricht sichtbar wurden. Hinsichtlich der anfänglich bestandenen Ängste wurden keine weiteren Angaben gemacht, so dass davon auszugehen ist (auch die Teilnehmende Beobachtung zeigte dies), dass die anfänglichen Befürchtungen nicht eintrafen.

Die Schüler/innen des Schulzentrums haben weder am ersten Reflexionsworkshop noch an der damit verbundenen Fragebogenerhebung teilgenommen. Gründe hierfür lagen im Bedürfnis der Lehrer/innen, den Start des Veränderungsprozesses zunächst im Kollegenkreis

zu gestalten. Wichtig ist weiter, dass zu Beginn des Lehr- und Lernkulturwandels nur ein Teil des Kollegiums den Wunsch hatte an den angebotenen Veranstaltungen teilzunehmen. Da das Prinzip der Freiwilligkeit essentieller Teil der Projektphilosophie war, konnte auf diese Weise, den Ängsten und der Unsicherheit der Kollegen/innen, die sich zunächst nicht beteiligten, Rechnung getragen werden. Einzelne lehnten sogar zunächst das gesamte Projekt ab. Die Akzeptanz der anfänglichen Widerstände durch den pädagogischen Leiter ermöglichte es – wie sich im Nachhinein zeigen sollte – einen *Innovationskern* mit engagierten Lehrern/innen und Schülern/innen zu bilden, der sich auf bisher unbekanntes Terrain begab und gemeinsam über Neuerungen hinsichtlich des schulischen Alltags nachdachte. Diese Neuerungen veränderten schrittweise die Lernkultur der Schule und erwiesen sich im weiteren Verlauf als so attraktiv, dass nach und nach immer mehr Kollegen/innen ihre anfängliche Reserviertheit aufgaben und eine wachsende Akzeptanz für das Projekt entwickelten. Es zeigte sich, dass die unbedingte Beachtung des handlungsleitenden Prinzips der Freiwilligkeit eine wesentliche Voraussetzung für die wachsende Akzeptanz des Lehr- und Lernkulturwandels an der Silberburg war.

In der abschließenden Befragung zu den Veränderungen, die innerhalb der letzten zwei Jahre an der Schule eingetreten sind, benennen die Schüler/innen in erster Linie das Aufbrechen alter Lernstrukturen durch den Einsatz von Methoden des Selbstorganisierten Lernens, eine signifikante Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung, sowie eine positiv veränderte Lernumgebung und ein positiv verändertes Lernklima.

Hervorzuheben ist, dass die zunächst nur von den Lehrer/innen benannten Wünsche hinsichtlich eines Wandels der Lehr- und Lernkultur nach ca. 2 Jahren zu grundlegenden Veränderungen des Unterrichts- und der Organisationskultur geführt haben, die nun von Schülern/innen wie Lehrern/innen gleichermaßen nicht nur begrüßt wurden, sondern das gemeinsam geteilte Bedürfnis nach einer Fortsetzung des Wandelungsprozesses hervorgerufen hatten. Überraschend war die Einsicht, dass im Verlaufe dieses Prozesses die Schüler/innen selbst immer mehr zu „changing agents“ wurden, indem sie z.B. traditionell unterrichtende Lehrer/innen dazu auffordern, ihren Unterricht gemäß der neuen Philosophie zu ändern. Der evolutionäre Prozess, der auf diese Weise allmählich entstand, zeigte sich auch darin, dass nun auch vormals skeptische Lehrer/innen in wachsendem Maß an den Workshops teilnahmen.

2.2 Güte der Beratungselemente im Rahmen des Veränderungsprozesses

Neben den allgemeinen Erwartungen und Wünschen wurde regelmäßig die Angemessenheit der einzelnen Beratungselemente von EPOS hinsichtlich der Bedürfnisse der beteiligten Personen abgefragt. Besonders die Reflexionsworkshops wurden von den Lehrer/innen wie auch Schüler/innen als hilfreichste Elemente für die Initiierung eines Lernkulturwandels an der Silberburg benannt.

Diese Wertschätzung der eher allgemein gehaltenen Reflexionsworkshops, die sich auf Visionen, aber auch die Aufarbeitung persönlicher Muster des Lernens konzentrierten, war für uns überraschend. Wir vermuteten zunächst, dass die Lehrer/innen – auch angesichts des Erfolges Klippertscher Methodentrainings – in erster Linie an den direkt unterrichtsbezogenen Angeboten des Herold – Teams zu Methoden selbstorganisierten Lernens interessiert wären. Vielmehr zeigte sich, dass der Wandel der Unterrichtsmethodik eingebettet sein muss in eine Aufarbeitung individueller Lernmuster (biographisches Lernen) sowie in die gemeinsame Vereinbarung über die Ziele der Schulentwicklung.

Die Analyse der Akzeptanz der Synergieforen zeigte die bekannte Einsicht, dass Lehrer/innen mit eher theorieorientierten Veranstaltungen Schwierigkeiten haben und den (angeblich) fehlenden Praxisbezug bemängeln. Auch wenn die Projektleitung in den Expertenvorträgen wichtige Anregungen für die Optimierung des Projektes sah, stellt sich doch die Frage, wie man stärker theorieorientierte Veranstaltungen so aufbereiten kann, dass sie von den Lehrern/innen als hilfreich erfahren werden. Hier zeigte sich, dass die Mehrzahl der eingeladenen Experten/innen, obwohl sie in inhaltlicher Dimension ausgezeichnete Beiträge lieferten, doch nur selten in der Lage waren, ihre theoretische Position didaktisch so aufzubereiten, dass eine überzeugende Übereinstimmung von Form und Inhalt gelang.

Die Schüler/innen erfuhren ebenso die Reflexionsworkshops als besonders hilfreich. Ein entscheidendes Prinzip für den Erfolg des Projektes bestand darin, die Schüler/innen als gleichberechtigte Partner zu beteiligen. Allerdings erwies es sich als schwierig den Informationsfluss so zu organisieren, dass die Schüler/innen über alle wichtige Termine und

Entscheidungen informiert wurden. Die Schulleitung und die Lehrer/innen mussten sich erst daran gewöhnen, die Schüler/innen gleichberechtigt mit Informationen zu versorgen.

2.3 Güte des Beratungsdesigns

Im dritten Fragebogen wurde erhoben, wie zufrieden die Lehrer/innen und Schüler/innen mit der Veranstaltungsplanung waren. Eine hohe Grundzufriedenheit lässt sich daran ablesen, dass 100 % der Lehrer/innen sowie 95 % der Schüler/innen mit der Veranstaltungsplanung zufrieden waren.

Eine anschließende Frage nach Veränderungswünschen förderte zwei Bedürfnisse zutage:

- Bessere Berücksichtigung der zeitlichen Rahmenbedingungen der Silberburg
- Die Synergieforen sollten mehr Praxisnähe aufweisen

Auch bei den Schülern/innen wurden die Wünsche nach höherer Berücksichtigung der zeitlichen Rahmenbedingungen der Silberburg geäußert. Ein dritter für die Schüler/innen sehr entscheidender Punkt war die Forderung nach Transparenz und besserer Terminabsprache.

Im vierten Fragebogen (November 2002) wurden verbesserungswürdiger Elemente bei der Veranstaltungsplanung erneut abgefragt. Auffallend ist hierbei, dass sich der Wunsch nach besserer Terminabsprache mit den Schülern/innen bis dato nicht erfüllt hatte. Bei den Schülern/innen wie auch bei den Lehrern/innen wurde der Wunsch nach mehr Praxis geäußert. Weiterhin wurde ebenfalls von beiden Seiten in ähnlicher Weise der Wunsch nach „Öffentlichkeitsarbeit“ bezüglich des Projektes deutlich. Zum einen sollte das Projekt intensiver innerhalb der Silberburg kommuniziert und diskutiert werden sowie die kontinuierliche Ausarbeitung der Ergebnisse aus bereits durchgeführten Veranstaltungen angegangen werden. Zum anderen erschien es allen Beteiligten wichtig zu sein, das Projekt (Ergebnisse, Forderungen, usw.) nach außen darzustellen. Hier deutete sich die Entwicklung eines gemeinsamen Organisationsbewusstseins von Lehrern/innen und Schülern/innen an, denen es nun wichtig wurde, ihre erfolgreiche Arbeit in der Öffentlichkeit darzustellen.

Dieser grundlegende Wandel von einer distanzierten Haltung zur eigenen Institution hin zu einer positiven Identifizierung ist ein wichtiges Indiz dafür, dass der Prozess des Lehr- und Lernkulturwandels nicht nur zu veränderten Unterrichtsstrukturen geführt hat, sondern auch eine grundlegend veränderte Organisationskultur schafft. Wir führen diese Wirkung auf die konzeptionelle Mischung von persönlichkeitsbezogenen, visionsorientierten und unterrichtsbezogenen Workshops zurück, das besondere Kennzeichen von EPOS sind.

2.4 Auswirkungen des Veränderungsprozesses auf das persönliche Lehr- und Lernverhalten

Im vierten Fragebogen wurden Auswirkungen des Projektes auf das Lehr- und Lernverhalten sowie die Unterrichtsgestaltung erhoben.

Lehrer/innen wie Schüler/innen stellten hier den hohen Grad an Partizipation, Selbstorganisation und Transparenz des Unterrichts als zentrale Auswirkungen des Prozesses dar. Aber auch der Austausch mit Lehrern/innen und Schülern/innen wurde als wichtige Veränderung angesehen. Die Verantwortungsübertragung hinsichtlich der Aufbereitung des Unterrichtsstoffes an die Schüler/innen wurde besonders von den Lehrern/innen als sehr positiv bewertet. Auch die Schüler/innen empfanden die neuen Methoden der Unterrichtsgestaltung als motivierend und lernförderlich. Lediglich ein Schüler gab an, keine Auswirkungen in seinem persönlichen Lernverhalten sowie auf die Unterrichtsgestaltung festgestellt zu haben.

2.5 Transparenz des Beratungsprozesses

Im informellen Austausch, Planungsgesprächen, Feedbackrunden der Workshops sowie in den Fragebogenerhebungen wurde deutlich, dass sich vorwiegend die Schüler/innen mehr Transparenz hinsichtlich der anstehenden Termine sowie der Verteilung der Protokolle im Rahmen des OE - Prozesses wünschten. Hier spielten die bereits oben benannten Probleme des Informationsflusses eine große Rolle.

Die Schüler/innen vermittelten häufig den Eindruck, dass sie sich nicht als gleichberechtigte Partner im Prozess fühlten und ihre Wünsche und Anregungen weniger wertvoll erschienen als die der Lehrer/innen. Die Kritik der Schüler/innen ist nach unserer Beobachtung nur zum Teil gerechtfertigt, weil sie durchaus auch persönliche Widerstände beim Wandel von einer Belehrungskultur zu einer Kultur eigenverantwortlichen Handelns widerspiegelt. Viele Schüler/innen fühlten sich durch die Übertragung von Eigenantwortung und die Zumutung selbstorganisierten Lernens zunächst überfordert.

Diese Einsicht wird bestätigt durch die Studie „Lernen braucht Support“. So führen Giesecke & Käpplinger aus, dass Teilnehmer/innen an Veranstaltungen und Weiterbildungsreihen häufig konkrete Orientierungshilfen und Strukturierung der Angebote einfordern (Giesecke/Käpplinger 2001, S. 248ff). Sollte dies nicht beachtet werden, könne es zu Missmut und Ärger hinsichtlich der Veranstaltung führen.

2.6 Terminfülle

In der Startphase des Projektes beklagten sich Lehrer und Schüler darüber, dass die Reflexionsworkshops, die Fortbildungen zum Selbstorganisierten Lernen, die Synergieforen sowie die Planungskonferenzen zeitlich zu dicht terminiert waren und zu einer Überforderung beitrugen. In der Tat hatte die Projektleitung in ihrem Wunsch, schnell Veränderungen einzuleiten die zeitliche Belastung von Lehrern/innen und Schülern/innen durch die Anforderungen des Alltags unterschätzt. Aufgrund der Klärung dieses Problems auf einer Planungskonferenz (Oktober 2001) wurde der weitere Projektverlauf in zeitlicher Hinsicht besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen zugeschnitten.

Auch aufgrund der hohen Verdichtung von neuen Informationen, Methoden, strukturellen Veränderungen etc. erwiesen sich die Transfermöglichkeiten des Erlernten von der Metaebene (Reflexionsworkshops, Synergieforen und SOL-Trainings) auf die Arbeitsebene (alltägliche Organisationspraxis) in der ersten Hälfte des Prozessverlaufes als nicht optimal. Gairing folgend hätte die Projektleitung in diesem Zusammenhang Reflexionsschleifen und Feedbackrunden ein größeres Gewicht geben sollten und stattdessen die Menge der Anregungen und Arbeitsimpulse beschränken sollten (Gairing 1999, S. 206ff). Anderer-

seits bedarf es aus evolutionärer Perspektive gerade in der Anfangsphase einer deutlichen Erhöhung der Variationen, aus denen die Zielgruppe dann selbst die für sie bedeutsamen auswählen muss. Insofern bietet sich die Interpretation an, dass erst durch die Überforderung bzw. ein vielfältiges Angebot, die Mitglieder der Organisation gezwungen wurden, die sie für sie bedeutsamen Prioritätensetzungen vorzunehmen. Der weitere Projektverlauf zeigte, dass durch die unterschiedliche Beteiligung an den Projektbausteinen sowie die gezielte Übernahmen einzelner Elemente in den Unterricht eine solche Prioritätensetzung möglich wurde.

2.7 Kommunikationskultur

Die Entwicklung einer konstruktiven und lebendigen Kommunikationskultur wird in vielen Veröffentlichungen zum Thema Lernkulturwandel als zentrale Voraussetzung benannt (vgl. Arnold/Schübler 1998, Pätzold/ Lang (Hrsg.) 1999, u.a.). Wie die Teilnehmende Beobachtung gezeigt hat, zeichnet dieses Merkmal auch den Veränderungsprozess der Silberburg aus.

Wie Führungskräfte, Lehrer/innen und Schüler/innen übereinstimmend feststellten, haben die ungewohnten Lernarrangements und die konstruktive Zusammenarbeit zu einer neuartigen Kommunikationskultur geführt.

Die Verbesserung der Kommunikationskultur zeigte sich vornehmlich in einer kollegialeren Zusammenarbeit zwischen der Geschäftsleitung und den Lehrern/innen des Schulzentrums. Bislang schien es ein vorwiegend ressortorientiertes Denken zu geben, gerade wenn es darum ging, Veränderungen im Bereich der Raumgestaltung und der Inventarisierung anzugehen. Betriebswirtschaftliche und pädagogische Interessen konnten schwer überein gebracht werden. Durch das Denken in Ressorts wurde die Zusammenarbeit behindert, gab es vielfältige Koordinationsprobleme und insgesamt ein Klima, das durch Abgrenzung und Verteidigung des status quo charakterisiert war.

Eine deutliche Veränderung des Vertrauens- und Arbeitsklimas wurde besonders nach der Zukunftskonferenz vom 15.06. -16.06.2001 deutlich. Die Arbeit in den Kleingruppen, der Austausch über Probleme, aber auch das Erkennen von gemeinsamen Veränderungswün-

schen und Visionen in Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichtsalltags waren ausschlaggebende Aspekte für einen konstruktiveren und offenen Umgang.

Hervorzuheben sind die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen in den Reflexionsworkshops, sowie der Austausch unterschiedlicher Sichten, die zur Entdeckung gemeinsamer Interessen beitragen. So wurden verstärkt Unterrichtsthemen gemeinsam erarbeitet, die intensiver auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse eingingen, und neue Formen der Beurteilung von Unterrichtsleistungen entwickelt. Auf Wunsch der Schüler/innen wurden „Gesprächskreise“ initiiert, in denen sich Lehrer/innen und Schüler/innen regelmäßig in Form eines Lehrer-Schülerforums über anstehende Projekte, Unterrichtsinhalte sowie Klausurthemen verständigten.

2.8 Sichtbare Veränderungen

Während der zweijährigen wissenschaftlichen Begleitung konnte ich neben Veränderungen auf der kommunikativen Ebene auch positive Entwicklungen des Engagements hinsichtlich der Gestaltung der räumlichen Infrastruktur der Schule, der Überarbeitung bestimmter curricularer Rahmenbedingungen, sowie einer grundlegenden methodischen und didaktischen Neugestaltung des Unterrichts feststellen.

Räumliche Veränderungen

In Eigeninitiative richteten die Schüler/innen des Schulzentrums einen Cafeteria- Bereich ein. Die Geschäftsleitung hat sich bereit erklärt, die Möblierung und einen geeigneten Warmgetränkeautomaten anzuschaffen. Des Weiteren wurde ebenfalls von den Schülern/innen ein Entspannungsraum eingerichtet. Die Renovierung und Einrichtung des Raumes wurde in einem Gemeinschaftsprojekt von verschiedenen Schülern/innen durchgeführt. Dieser Raum wird vorwiegend zum gegenseitigen Austausch, Musik hören, zur Hausaufgabenbesprechung und Vorbereitung auf Klausuren genutzt. Laut Angaben der Schüler/innen und auch Lehrer/innen stießen beide Einrichtungen auf großes Interesse und

werden als Anlaufpunkt für Unterhaltungen jeglicher Art genutzt. Inzwischen wurde von der Geschäftsführung ein weiterer Aufenthaltsraum eingerichtet.

Des Weiteren wurden zwei Selbstlernräume geplant. Diese Räume sollen unter Berücksichtigung höchstmöglicher Lernflexibilität eingerichtet werden, um individuelle Lernprozesse zu unterstützen. Konkret bedeutet das, die Bereitstellung flexibler Tafeln, Flipcharts, Stellwände, Moderationsmaterialien, stoffbezogener Wänden, an denen Lernergebnisse angebracht werden können und die Nutzung hochwertiger PC-Ausstattungen mit Internetzugängen.

Curriculare Ebene

Auch auf curricularer Ebene wurden Verbesserungen entwickelt. Speziell die Praktikumsphasen der Schüler/innen und die Begleitung durch die Lehrer/innen sollte weniger zeitaufwendig und effektiver gestaltet werden. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit Open Space Konferenzen wurde das Verfahren zur Planung und Begleitung des Anerkennungsjahres der Berufspraktikant/innen so eingesetzt, dass genauso die Praktikant/innen ein höchst möglich Maß an Selbstgestaltung einbringen konnten. So konnten sie selbst die Inhalte der Begleitveranstaltungen bestimmen und geeignete Referenten/innen auswählen. Mittlerweile ist das Open Space Konferenz-System fester Bestandteil des Curriculums für das Anerkennungsjahr. Weiterhin wurde ein Peerberatungskonzept – das Lernteam (vgl. Burow 2000) als selbstorganisiertes Unterstützungssystem zur Begleitung des Anerkennungsjahres eingeführt.

Unterrichtsebene

Als Folge des intensiven Methodentrainings des Fortbildungsteams Herold und den Einsatz der Methoden der Prozessorientierten Zukunftsmoderation in den Reflexionsworkshops, hat sich der Unterricht in vielen Klassen nachdrücklich geändert. Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Projektarbeit, Advance Organizer sowie weitere Formen selbstorganisierten Lernens sind mittlerweile zu einem festen Bestandteil des Unterrichtsalltags der Silberburg geworden. Die Schüler/innen entwickeln gemeinsam mit den Lehrern/innen Projekte, die

die Unterrichtseinheiten lebendig gestalten. So werden die Schüler/innen Experten ihres eigenen Lernens.

Ein weiterer Aspekt, der darauf hinweist, dass sich das Schulzentrum Silberburg und die Akademie mitten in einem Wandel befanden, waren die neuen Formen der Beurteilung. Als Ergebnis des Workshops am 20.09. - 21.09.2001 wurde der Wunsch von Schülern/innen und Lehrern/innen geäußert, zur besseren Reflektion des Unterrichts „Bewertungsbögen“ für Lehrer/innen und Schüler/innen zu entwickeln, in dem zum einen die Inhalte des Unterrichts und Leistungen der Schüler/innen bewertet werden, zum anderen die methodische Durchführung und Themenauswahl der Lehrer/innen. Der Schwerpunkt des Bogens lag allerdings auf der personalen Kompetenzebene, d.h. die Schüler/innen und Lehrer/innen bewerteten Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, etc. Diese Bewertungsbögen werden heute in nahezu allen Klassen genutzt. Da sich hier Lehrer und Schüler gegenseitig Rückmeldung geben, sind sie ein Indikator für das veränderte Lehrer-Schüler-Verhältnis. Nach Angaben der Schüler/innen wird der Unterricht seit dem interessanter gestaltet und – durch die neuen Wege des persönlichen Zugangs zu den Themen – persönlich bedeutsam.

Theoretische Ebene

Durch den Wechsel von praktischer Anwendung der neu gelernten Methoden zum selbstorganisierten Lernen und den theoretischen Inputs aus den Synergieforen und Einführungen von Prof. Dr. Olaf-Axel Burow erhielten Lehrer/innen wie Schüler/innen ein umfassendes und fundiertes Hintergrundwissen zu den aktuellsten Erkenntnissen zum Thema Schul- und Organisationsentwicklung. Dies lässt darauf schließen, dass sich an der Silberburg ein vertieftes Verständnis eines Lehr- und Lernkulturwandels entwickelte.

Öffnung der Schule nach außen

Neben der Ausbildung zur/m Erzieher/in ist dem Schulzentrum eine Akademie angegliedert, die Führungskräfte in sozialen Bereichen weitere Dienstleistungen im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen anbietet. Bisher war das Interesse, die Akademie durch neue Dienstleistungsangebote zu erweitern, eher gering. Mittlerweile haben sich einige Lehrer/innen und die Führungskräfte in Form einer Steuergruppe zusammengeschlossen. Die Gruppe hat das Ziel, die erlernten Methoden der Reflexionsworkshop sowie ihr Wis-

sen über die aktuellen Diskussionen zum Lehr- und Lernkulturwandel als Weiterbildungsangebote zu vermarkten. Bisher wurden bereits ganz konkrete Modulreihen zur Biographischen Arbeit entwickelt, eine Modulreihe „Wellnessorientierte Lernlandschaften“ ist konzipiert und an einem Programm „Easy Leadership“ zur Führungskräftefortbildung wird gearbeitet.

3. Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsdesigns

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, lässt sich ein partizipatives Organisationsentwicklungsinstrument wie EPOS, das auf Freiwilligkeit und die Einleitung eines evolutionären Veränderungsprozesses in weitgehender Selbstorganisation setzt, nur unter besonderen Voraussetzungen anwenden. Im Folgenden wird ein Überblick über die notwendigen Bedingungen gegeben, die das Beratungsdesign zu einem erfolgreichen Veränderungsinstrument in Organisationen werden lässt.

3.1 Haltung der Führungskräfte

Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg von EPOS ist die uneingeschränkte Unterstützung durch Geschäftsführung bzw. der Führungskräfte.

Wenn „Reformierung“ und „Veränderung“ oder „Change Management“ nicht zu leeren Worthülsen verkommen sollen, dann darf partizipative Organisationsentwicklung durch die Führung nicht als „Trojanisches Pferd“ missbraucht werden, etwa um verdeckte Ziele der Geschäftsführung umzusetzen und die Mitarbeiter unter Vorspiegelung von Beteiligungsmöglichkeiten zu funktionalisieren.

Zwei weitere Grenzen, denen sich die Führungskraft bzw. das Führungsteam bewusst sein sollte, ehe solch ein partizipatives Beratungsdesign zum Einsatz kommt, liegen in den Annahmen:

- „Lernen im hierarchischen Kontext ist auf hierarchiekonforme Inhalte begrenzt.
- Wissen, das die Hierarchie in Frage stellt (wird) neutralisiert“ (Gairing 1999, S. 218, zitiert nach Boss 1993).

Mit anderen Worten: Die Führungskräfte müssen den Spielraum für Beteiligung klar definieren und deutlich machen, wo sie Entscheidungskompetenz abgeben. Selbstorganisation der Teilnehmer/innen und die Entwicklung einer Lernenden Organisation können letztendlich nur durch eine offene und kooperative Haltung der Führungskraft hinsichtlich der angestrebten Veränderungen initiiert werden. Ja, mehr noch: Das Beispiel Silberburg zeigt, dass es nicht notwendig ist, alle Mitarbeiter auf den Veränderungsprozess zu verpflichten. Viel wirkungsvoller ist es, wenn die Geschäftsleitung, das was sie predigt auch lebt. Sie sollte also – wie in unserem Beispiel – schrittweise den Raum für Selbstgestaltung öffnen und diejenigen Kollegen/innen unterstützen, die Engagement und Kreativität zeigen. Sollte sich die Führungskraft von den Potentialen der Mitarbeiter in ihrer Machtposition bedroht fühlen, so muss sie diese Wahrnehmung ernst nehmen, ihr auf den Grund gehen und für sich selbst definieren, welches Maß an Beteiligung sie aus innerer Überzeugung bereit ist zuzugestehen. Bei unklarer Motivationslage besteht – was in vielen Veränderungsprozessen der Fall ist – die Gefahr, dass ein double bind konstruiert wird: Die Mitarbeiter glauben dass Veränderung gewünscht ist, werden aber, wenn sie diese angehen, nicht ausreichend unterstützt oder sogar sanktioniert. Hier muss man sich klar machen, dass Partizipation sich nicht einfach auf Oberflächenkosmetik beschränken kann, sondern einen nachhaltigen Paradigmenwechsel in der Führungskultur zur Folge hat. In diesem Sinne kann Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung nur dann erfolgreich eingesetzt werden, wenn die Absicht einer entsprechenden Umgestaltung erwünscht und gefordert ist.

3.2 Widerstände in OE-Prozessen

Widerstände gegen Veränderungsprozesse können nicht nur auf der Führungsebene den OE-Prozess behindern, sondern auch auf der Ebene der Betroffenen (Mitarbeiter, Beteiligte

usw.). Oftmals bewirken unklare Veränderungsziele anstatt Veränderung ganz im Gegenteil den Aufbau von institutionalisierten AbwehrROUTINEN (vgl. Argyris). In diesem Fall werden vielfältige Arten von institutionalisierten AbwehrROUTINEN eingesetzt, nur um die Innovationen und Veränderungsmaßnahmen nicht in den täglichen Ablauf umsetzen zu müssen. GAIRING benennt vier Hauptmuster, die die Systemabwehr deutlich machen:

- „Verleugnung,
- Die Suche nach Schuldigen,
- Die Berufung auf das Schicksal,
- Aktionismus“ (Gairing 1999, S. 219ff, zitiert nach Heintel/ Krainz 1994).

Auch im Rahmen des Beratungsprozesses an der Silberburg ist der Berater zunächst auf Widerstände gestoßen, besonders bei Lehrern/innen, die Konflikte mit den Führungskräften hatten. Hier spielten insbesondere die negativen Erfahrungen mit der bisherigen Organisationskultur eine wichtige Rolle (problematische Schulleitung, unklare Führung etc.) Einige Lehrer/innen benutzten das Prinzip der Freiwilligkeit zunächst, um sich nicht am Schulentwicklungsprozess zu beteiligen. Erst nachdem die Schüler/innen von den neuen Unterrichtsmethoden der SOL-Teams und den Reflexionsworkshops berichteten sowie den „eingefahrenen“ Unterrichtsstil in Frage stellten, waren auch diese Lehrer/innen bereit, am Prozess teilzunehmen. Entscheidend ist hier aber, dass kein direkter Zwang zur Beteiligung ausgeübt wurde, wenngleich natürlich ein gewisser Druck durch die veränderte Anspruchshaltung der Schüler/innen entstand. Hierin sehen wir einen zentralen Schlüsselfaktor für die Wirksamkeit von EPOS: Durch gleichberechtigte Teilnahme der Schüler/innen entsteht ein neues Kräftefeld, in dem nicht mehr die Schulleitung, Berater oder Kollegen/innen Innovation einfordern, sondern die Schüler/innen werden selbst zu Triebkräften des persönlichen und institutionellen Wandels.

3.3 Motivationale Dimension

Die Motivation und die Bereitschaft der Teilnehmer/innen zur Entwicklung einer Organisation sind weitere Grundvoraussetzungen für EPOS. Zunächst könnte davon ausgegangen

werden, dass sich die Motivation zur Veränderung erhöht, sollten die persönlichen Interessen der Organisationsmitglieder explizit gefördert werden. Dies hieße in der Konsequenz für die sich neu entwickelnde Organisationskultur, „dass die Mitglieder ständig ihre eigenen Interessen im Auge behalten müssen, um zu über leben“ (Senge 1999, S. 334). Für die Entwicklung einer Lernenden Organisation ist diese an den eigenen Interessen orientierte Haltung jedoch nur förderlich, wenn diese bezogen sind auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess, der die Interessen des Einzelnen und die der Organisation verbindet. EPOS versucht daher „die Diskrepanz zwischen den „offiziellen“ Anforderungen und den persönlichen Motiven der Mitglieder der Organisation zu verringern“ (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 241). Als ein Motto für den Berater kann der Gedanke formuliert werden: Es gilt, „Arbeit *im* statt *am* System“ (ebd., S. 241). Der partizipative Gedanke von EPOS manifestiert sich einmal mehr daran, dass der Ausgangspunkt für den Entwicklungsprozess die Bedürfnisse der Organisationsmitglieder für die Festlegung inhaltlicher Ziele und Maßnahmen sind. Nach Ansicht Senges trägt die Entwicklung von gemeinsamen Visionen (deshalb der Einsatz etwa von Appreciative Inquiry, Zukunftskonferenz, Zukunftswerkstatt etc.) zu einer Verringerung der oben genannten Diskrepanz bei (Senge 1999, S. 334).

Die Aufgabe des Beraters und der Führungskräfte besteht also darin, den Teilnehmern/innen deutlich zu machen, dass EPOS ein wirksames Instrument ist, um nicht nur die Qualität der Organisation und des Arbeitsplatzes zu optimieren, sondern auch um ihren Bedürfnissen und Wünschen Raum zu geben.

3.4 Finanzielle Dimension

Gerade im Non- Profit-Bereich scheitern OE Prozesse bereits im Vorfeld an den Kosten, die auf die Institutionen zu kommen. Das Schulzentrum in Stuttgart hatte sicherlich großes Glück, an dem ausgeschriebenen Projekt der Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF) teilgenommen zu haben, um so Mittel für einen zweijährigen OE-Prozess zu erhalten.

Jedoch wird mit Blick auf die sich wandelnde Gesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und nicht zuletzt durch die explosionsartige Vermehrung des Wissens schnell deut-

lich, dass öffentliche wie staatliche Unternehmen spezifische Kompetenzen und methodische Zugänge auch ohne Förderung entwickeln müssen, um den permanenten Wandel langfristig zu bewältigen. Auf Basis unserer Erfahrungen mit EPOS können wir sagen, dass Personal- und Organisationsentwicklungsprojekte, die ausgehend von einer Analyse des Kompetenzprofils ihrer Mitarbeiter/innen (z.B. durch Appreciative Inquiry) über die Aufarbeitung von biographisch verankerten Mustern (Biographiearbeit) und die Entwicklung gemeinsam geteilter Visionen sich auf den Weg des Wandels begeben, eine hohe Chance haben, nicht nur die Qualität ihrer Leistungen zu verbessern, sondern auch die Mitarbeiterzufriedenheit nachhaltig erhöhen. Das Beispiel Silberburg zeigt, dass der Mitteleinsatz sich relativ schnell amortisiert. Mittlerweile bewerben sich auf einen zur Verfügung gestellten Ausbildungsplatz durchschnittlich sechs Schüler/innen und dies obwohl die Ausbildung privat finanziert werden muss.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R/ Schüßler, I. (1998). Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Argyris, C/Schön, D. (1999). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden, Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Bruck, W./ Weber, S. (2000). Der Zukunftsgipfel-Appreciative Inquiry Summit- ist der nächste Schritt der Evolution in der Arbeit mit großen Gruppen. In: Königswieser, R. & Keil, M. (Hg.) Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 164-178.
- Buber, M. (1962). Das Dialogische Prinzip. Gerlingen: Lampert Schneider.
- Burow, O.-A. (2000). Ich bin gut - Wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A., (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A./ Hinz, H. (2002). Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklungssystem- EPOS. In: ABWF (2002) QUEM-report, Heft 75/ Teil II. Berlin
- Burow, O.-A./ Hinz, H. (2003). Handreichung zur Initiierung, Planung und Auswertung von Bausteinen evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS). Bisher unveröffentlicht.
- Burow, O.-A./ Schmieling-Burow, C. (2003). Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogikstudium. (noch nicht veröffentlicht).
- Cooperrider, D./ Srivasta, S.: Appreciative Inquiry in Organisational Life. In: Pasmore, W./ Woodmann, R (Hrsg.), Research in Organization Change and Development (Vol. 1, S.129-169). Greenwich, Connecticut: JAI Press 1987.
- Gairing, F. (1999). Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gieseke, W./ Käßlinger, B. (2001). Lehren braucht Support. In: Heuer, U. (Hrsg.). Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 233-270.
- Hinz, H. (2000). Handlungsleitende Prinzipien des Selbstorganisierten Lernens. Unveröffentlichtes Skript.

- Kühnemuth, K. (2004). Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsdesigns EPOS (Evolutive Personal- und Organisationsentwicklungssysteme) am Beispiel des Schulzentrums/ Akademie Silberburg. Magisterarbeit.
- Reinmann- Rothmeier, G./ Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Weidemann, B./ Krapp, A. (Hrg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. S. 601-646.
- Saldern, M. von (1998). Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schein, E. (2000). Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln: Ed. Humanistische Psychologie.
- Schreyögg, G. (³2000). Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden: Gabler.
- Senge, P. (⁷1999). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in der Zeit der Postmoderne. Luchterhand: Neuwied.
- Terhart, E. (2002). Nach Pisa: Bildungsqualität entwickeln Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Vester, F.(1999). Die Kunst vernetzt zu denken: Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Deutsche Verlags-Anstalt GmbH: Stuttgart.
- Vogt, A. (1996). Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am eigenen Lebensweg. In: Schulz, W. (Hrsg.). Lebensgeschichte und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Watzlawick, P. (¹⁶2003). Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper Verlag.
- Watzlawick, P. (1967).Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern : Huber.

Formen des selbstgesteuerten Lernens

Neues Lernen – ein altes Thema

In der letzten Zeit ist in der Weiterbildungsdiskussion viel von neuem Lernen und neuen Lernkulturen die Rede. Dabei vermischen sich oft deskriptive und präskriptive Aussagen. Deskriptiv sind Feststellungen, dass heute anders gelernt wird als früher. Solche Aussagen müssen aber empirisch belegt werden. Präskriptiv sind Sätze über wünschenswerte Lernstile. Solche Sollenssätze bleiben aber folgenlos, wenn sie nicht mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Adressaten in Einklang gebracht werden.

In der Bildungspraxis wächst offenbar ein Unbehagen an einer normativen Postulatpädagogik. So kommen Wiltrud Gieseke und Bernd Käpplinger auf Grund einer Expert/innenbefragung zu dem Ergebnis: „Der nahezu von allen Expert/innen geäußerte Wunsch nach empirischen Untersuchungen über die neuen Lehr- und Lernkulturen ... kann durchaus auch als implizite Kritik an dem Gehalt vieler Publikationen zu diesem Thema gewertet werden. ... Es müsste mehr darum gehen zu fragen, wie lernen Erwachsene, und weniger, wie sollen Erwachsene lernen.“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 7 f.)

Man kann davon ausgehen, dass sich in den vergangenen Jahren die Lernanforderungen, die Lerninhalte, die Lernsituationen, die Lernmedien verändert haben, weniger dagegen die Lernkapazitäten und Lernstile. Auch wenn mit Hilfe eines Computers gelernt wird, so beinhaltet der Lernvorgang weiterhin Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, der Strukturierung von Wissen, der Abstraktion, des Praxistransfers, der Bewertung und Ähnliches. Andererseits erfordert das Lernen am Bildschirm andere Lernleistungen als das Lernen mit Hilfe eines Buches oder das Lernen in einem Seminarraum.

Lernen ist ein multidimensionales und multifaktorielles Konstrukt. Lernen ist ein vielschil-
lernder „Regenschirmbegriff“, unter dem sich unterschiedliche Leistungen und Aktivitäten

verschränken. Dass wir Klavierspielen, ein Gedicht aufsagen, Autofahren, Menschenkenntnis besitzen, Französisch sprechen, Witze erzählen etc. als Lernresultate bezeichnen, ist eine gesellschaftliche Vereinbarung. Gelegentlich wird der Begriff so weit gefasst, dass er mit „Leben“ identisch ist. Dann ist allerdings zu fragen, ob der Begriff noch aussagekräftig und trennscharf ist.

Begriffe wie Lernen bilden keine objektive Realität ab, sondern sie verweisen auf etwas. Der Begriff ist nicht lebensnotwendig – für die alltägliche Lebensführung ist es nicht erforderlich, den Begriff Lernen zu kennen. Hilfreich ist der Begriff vor allem für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Berufe.

Sprache ist erfinderisch. Neue Fachtermini machen auf vernachlässigte Aspekte und Perspektiven von Wirklichkeit aufmerksam. So ist in den vergangenen Jahren im Grenzbereich von Pädagogik und Organisationswissenschaft eine neue Terminologie entstanden, für die der Management-Begriff ein Schlüsselbegriff ist: Selbst-, Konflikt-, Ressourcen-, Wissens-, Skill-, Projekt-, Emotionsmanagement.

Es handelt sich dabei nicht nur um ein neues Vokabular, sondern auch um eine neue Sicht von Wirklichkeit, um ein Paradigma mit einem veränderten anthropologischen und soziokulturellen Bezugsrahmen.

Nicht selten beinhalten neue Begriffe nichts Neues, sondern Altbekanntes, zum Beispiel die Rede von personaler, sozialer, fachlicher, methodischer Kompetenz. Es ist ein Kennzeichen reflexiver Pädagogik, mit den eigenen Sprachschöpfungen und Wirklichkeitskonstruktionen selbstkritisch umzugehen und sich der eigenen Konstruktivität bewusst zu sein.

Reflexive Pädagogik ist ein Bestandteil reflexiver Modernisierung unserer Gesellschaft. „Die einfache Modernisierung im Sinne industriegesellschaftlicher Lebensformen und Rationalitäten soll verlassen werden zu Gunsten ihrer ‚reflexiven‘ Auslegung. ... Reflexiv heißt in diesem Zusammenhang, dass die Resultate und insbesondere die unbeabsichtigten Nebenfolgen von gesellschaftlichen Modernisierungen in das öffentliche Bewusstsein rücken und angemessene Problemlösungen herausfordern.“ (Brödel 1997, S. 11).

Neuronale Netzwerke des Erkennens

Lernen ist (vor allem) eine Aktivität des zentralen Nervensystems; unsere neuronalen Netzwerke sind die Hardware des Lernens. Evolutionsgeschichtlich haben sich die neurophysiologischen Strukturen des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Vergessens seit Jahrtausenden nur geringfügig verändert.

Erweitert hat sich jedoch in den vergangenen Jahrzehnten das wissenschaftliche Wissen über die Leistungen und Mechanismen unseres Gehirns. Mit Hilfe komplizierter Apparaturen können die biochemischen Vorgänge und elektromagnetischen „Erregungen“ der Nervenzellen sichtbar gemacht werden. Es müssen keine Elektroden mehr implantiert werden, um die Aktivitäten des Gehirns zu registrieren, sondern Magnet- und Kernspintomografen lassen erkennen, welche Areale des Gehirns beim Sehen, Lesen, Reden, Denken aktiv sind.

Wolf Singer, einer der bekanntesten deutschen Neurowissenschaftler, fasst die Ergebnisse dieser Forschungen wie folgt zusammen: Wir sehen uns einem extrem dezentral organisierten System gegenüber, in dem an vielen Orten gleichzeitig visuelle, auditorische oder motorische Teilergebnisse erarbeitet werden. Und diese koordiniert das Gehirn auf geheimnisvolle Weise zu einer zusammenhängenden Deutung von Welt.“ Und: „Im Laufe der Jahrtausende sind die Strukturen der verschiedenen Gehirnbereiche gleich geblieben. Vergrößert hat sich auf dem Weg vom niederen Wirbeltier zum Menschen nur das Volumen einiger Strukturen, allen voran das der Großhirnrinde. Dadurch hat sich die Verarbeitungskapazität drastisch vermehrt. Die im Laufe der Evolution neu hinzu gekommenen Hirnrindenareale sind in zunehmendem Maße nicht mehr direkt an die Sinnesorgane gekoppelt, sondern beziehen ihre Informationen hauptsächlich aus den vorhandenen Hirnarealen.“ (Singer 2001, S. 155 f.) Singer deutet damit die These der Autopoiese und Selbstorganisation unseres Gehirns an.

Erol Basar und Gerhard Roth machen auf die zentrale Funktion der Synapsen für Denk- und Lernprozesse aufmerksam: „Bau und Funktion der Synapsen entscheiden, in welcher Weise (ob erregend oder hemmend) und mit welcher Stärke eine Nervenzelle auf andere Nervenzellen einwirkt. Diese Einwirkung kann sehr abgestuft und zeitlich variabel sein.

Die Synapsen werden als die eigentlichen ‚Schaltelemente‘ des Gehirns angesehen, denn ihr dynamisches Verhalten legt ganz wesentlich fest, in welcher Weise lokale Netzwerke ihre Arbeit leisten, nämlich ‚Informationen‘ (hier im Sinne von ‚Bedeutung‘ verstanden) zu verarbeiten. ... Veränderungen der synaptischen Dynamik betrachtet man daher als Grundlage von Lernen und Gedächtnis.“ (Basar/Roth, S. 290 f.)

Man mag sich fragen, welche Relevanz diese Erkenntnisse für pädagogisches Handeln haben. Zu wissen, wie und wo Lernen neurophysiologisch stattfindet, kann durchaus didaktisch-methodisch „folgenreich“ sein: „Die moderne Hirnforschung hat nämlich Methoden entwickelt, mit Hilfe derer sich neuronale Prozesse, die kognitiven Leistungen zu Grunde liegen, lokalisieren und ... auch bildlich darstellen lassen.“ (ebda. S. 292) So kann zum Beispiel festgestellt werden, dass unser kognitives System überwiegend „selbstgesteuert“ und autopoietisch agiert. Der Neocortex operiert beim Lernen als geschlossenes, strukturdeterminiertes System, indem er überwiegend vorhandene, „eigene Wissensbestände“ aktiviert. So sind „Rückkopplungen ein wichtiges Organisationsmerkmal des Gehirns. Die meisten Eingänge (über 90 %) in corticale Netzwerke stammen ... von anderen corticalen Netzwerken. In diesem Sinne ist die Großhirnrinde eine Struktur, die im Wesentlichen zu sich selber ‚spricht‘. Auch dies unterstützt die Interpretation des Neocortex als eines assoziativen (hauptsächlich autoassoziativen) Netzwerkes.“ (ebda. S. 296)

Auch wenn die Zusammenhänge zwischen den neurophysiologischen Prozessen und den psychischen Kognitionen noch nicht völlig aufgeklärt sind, so scheint die Selbstorganisation ein gemeinsames Strukturprinzip zu sein. Die Selbststeuerung unseres Denkens entspricht der Selbstorganisation unserer neuronalen Netzwerke.

Die Erkenntnis, dass unsere Sinnesorgane und unsere Kognition nicht eine äußere Realität fotografisch abbilden und widerspiegeln, sondern dass unser Nervensystem primär „mit sich selber“ beschäftigt ist, ist eine pädagogisch relevante Wende der Gehirnforschung. Dass unsere Sinnesorgane oft unzuverlässig sind, dass wir optischen und akustischen Täuschungen unterliegen, dass unsere Aufmerksamkeit selektiv und „interessengeleitet“ operiert – dies alles ist bekannt. Dass uns aber die äußere Welt prinzipiell sensorisch und kog-

nitiv „verborgen“ ist und dass wir ständig unsere eigenen Wirklichkeiten im Kopf erzeugen, ist eine These des neurobiologischen Konstruktivismus seit den Siebzigerjahren.

Der Konstruktivismus von Humberto Maturana, Francisco Varela und anderen „betont die Tatsache, dass wir fast keinen direkten Zugriff auf Geschehnisse in der Außenwelt haben, sondern unsere gesamte geistige Welt das Ergebnis der komplexen Interaktionen unserer Neuronen sind, von denen die meisten keinen Kontakt mit der Außenwelt, sondern lediglich zu anderen Neuronen haben. Insbesondere in der Großhirnrinde, in der nach heutigem Wissen unsere bewusste Wahrnehmung entsteht, gibt es keine Bilder, keine Gerüche und keine Geräusche, sondern lediglich die ‚Sprache‘ der Neuronen, nämlich elektrische und chemische Aktivität.“ Daraus folgt, dass unsere Wirklichkeit aus Konstruktionen besteht. „Die Bedingung an eine solche Konstruktion ist nicht mehr die Übereinstimmung mit der Außenwelt, sondern lediglich, dass sie ein erfolgreiches Handeln in der Welt erlaubt, dass sie viabel ist.“ (Eurich 2000, S. 314)

Auch unsere Sinnesorgane sind zwar mit der Außenwelt gekoppelt, aber kein Spiegel dieser Welt. In der Außenwelt gibt es keine Farben, sondern Licht, das von unserem visuellen und kognitiven System in Farben und Bilder übersetzt wird. In der Außenwelt gibt es keine Geräusche, sondern Schwankungen des Luftdrucks, die von unserem akustischen System in Sprache und Musik transformiert werden; es gibt „draußen“ keine Düfte und Gerüche, sondern Moleküle.

Wie beobachtungsrelativ unsere Welt ist, zeigt ein Vergleich mit den Sinneswahrnehmungen anderer Lebewesen – zum Beispiel Bienen, Hunde, Ameisen, Fledermäuse. Sie alle nehmen andere Wirklichkeiten wahr, weil sie zum Überleben andere Wahrnehmungen als wir benötigen.

Unsere Sinnesorgane und unser Gehirn sind ein autopoietisches (das heißt selbsttätiges), selbstreferenzielles, rekursives, operational geschlossenes, strukturdeterminiertes „System“, das mit der Außenwelt gekoppelt ist, aber nicht von außen determiniert wird. Auch Lernen – als Kombination von sinnlichen Wahrnehmungen, Kognitionen, Gedächtnisinhal-

ten, Emotionen, psychomotorischen Fertigkeiten – ist ein erfahrungsabhängiger, selbstgesteuerter Vorgang – und keine bloße Reaktion auf eine Lehre.

Bevor wir diese These erläutern, sei auf die Verbindung des neurobiologischen Konstruktivismus mit der System- und Chaostheorie hingewiesen. Auch die Neurobiologen Maturana und Varela verwenden die systemtheoretische Begrifflichkeit, und andererseits argumentiert der Systemtheoretiker Niklas Luhmann in seinem Spätwerk konstruktivistisch.

Selbstorganisation – ein alter Begriff macht erneut Karriere

Der verbindende Schlüsselbegriff ist Selbstorganisation. Die Chaostheorie fragt danach, wie aus Unordnung Ordnung entsteht. Die Antwort lautet vereinfacht: Komplexe Systeme lassen sich nur begrenzt von außen steuern; sie entwickeln sich durch Eigendynamik, durch ein Fließgleichgewicht von Ordnung und Perturbation, durch permanente Rückkopplungen.

„Ordnung ist an die Ausdifferenzierung eines autonomen, sich selbst ordnenden Prozessnetzwerks gebunden. Ein solches Netzwerk nennen wir System. ... Die Umwelt hat keinen Zugriff auf das System. Sie kann zwar die Operationen des Systems beeinflussen ..., aber nicht bestimmen. Systeme sind operational geschlossen. ...Operational geschlossene Systeme sind also selbstorganisierende Systeme. Erzeugen sie durch das Netzwerk ihrer Prozesse auch noch die Elemente dieses Netzwerks, werden sie autopoietisch genannt. Beispiele für autopoietische Systeme sind lebende Systeme. ...Alle Ursachen für die Systemveränderung liegen im System. ...Selbstorganisierende Systeme müssen fern vom Gleichgewicht, das heißt im Ungleichgewicht gehalten werden. Sie müssen offene Systeme sein. ...Die Offenheit gegenüber externen Ressourcen ändert nichts an der operationalen Geschlossenheit und der damit verbundenen Unverfügbarkeit des Systems für seine Umwelt. ... Die Selbstorganisationstheorie wird zu einer Natur- und Gesellschaftswissenschaften umfassenden Einheitswissenschaft.“ (Küppers 1997, S. 141 ff.)

Selbstorganisation ist kein neuer Begriff. Insbesondere in der Biologie und Naturphilosophie wird dieser Begriff seit längerem verwendet, um die Epigenese lebender, biotischer Systeme zu erklären. So verweist Friedrich Schelling bereits 1798 auf das Prinzip der Selbstorganisation, das den Gegensatz zwischen Freiheit und Notwendigkeit aufzulösen vermag. Durch Selbstorganisation entsteht aus dem naturgesetzlich Möglichen die Vielfalt und Unvorhersehbarkeit des Faktischen. (vgl. Mocek 1996, S. 74.)

Auch Immanuel Kant betont in seiner „Kritik der Urteilskraft“ die Selbstorganisation des Lebendigen, das auf diese Weise ihren Naturzweck verwirklicht.

In jüngerer Zeit hat vor allem Fritjof Capra den Begriff der Selbstorganisation wieder entdeckt. Er verknüpft diesen Begriff mit dem des Netzwerks und der Lebensnetze. „Man kann sagen, die Selbstorganisation ist zum zentralen Begriff der systemischen Anschauung vom Leben geworden. Wie die Begriffe Rückkopplung und Selbstregulierung ist auch er eng mit Netzwerken verbunden. Das Muster des Lebens ... ist ein Netzwerkmuster, das zur Selbstorganisation fähig ist.“ (Capra 1999, S. 101)

Das Erklärungskonzept Selbstorganisation setzt das Kausalitätsprinzip nicht außer Kraft, betont aber die Zirkularität und Interdependenz komplexer Systeme. „Kleine Ursachen“ können dabei unkalkulierbare „große Wirkungen“ haben. Lineare Ursache-Wirkungsketten werden durch eine holistische „Ganzheitskausalität“ (Mocek 1996, S. 91) ergänzt. Durch Selbstorganisation entsteht oft eine flexiblere, anpassungsfähigere Ordnung als durch fremdgesteuerte Regulierungen.

Die Attraktivität dieses interdisziplinären Konzepts hat gesellschaftliche Hintergründe. Nach einer Epoche des Planungsoptimismus, der bürokratischen Übersteuerung, der technokratischen Omnipotenzfantasien in Politik, Wirtschaft und Pädagogik setzt sich seit den Achtzigerjahren die Einsicht durch, dass die gesellschaftliche Zukunft, aber auch menschliche Lern- und Bildungsvorgänge nur bedingt organisierbar, berechenbar und programmierbar sind. Diese Erkenntnis legt keinen Verzicht auf jegliche makro- und mikrodidaktische Bildungsplanung nahe, betont aber eine Gestaltung von Lernarrangements, die eine individuelle Vielfalt von Lernerfahrungen begünstigen. Es ist eine Erfahrungstatsache,

dass die Individuen in einem Seminar unterschiedliche Lernresultate „erzeugen“, dass sie auf Grund ihrer Bildungsbiografien ihre eigenen relevanten Lernthemen konstruieren und dass es weder möglich noch erstrebenswert ist, diese Lernwege didaktisch zu kanalisieren. So können auch kontraintentionale Lernergebnisse wichtig sein, zum Beispiel dass ein Seminarangebot nicht den Erwartungen entspricht.

Ordnung im Kopf durch intelligentes Lernen

Lernen besteht aus unterschiedlichen sensorischen und neuronalen Aktivitäten, die rekursiv miteinander verbunden sind. Das heißt: Sehen beeinflusst Denken, Denken beeinflusst Sehen. Als Lernen bezeichnen wir mentale Prozesse, die handlungsbezogen sind – man denke an das Erlernen einer Fremdsprache, des Autofahrens, einer sozialen Kompetenz etc. Stets „bewährt“ sich das Lernresultat in Handlungszusammenhängen. Lernen findet in Lebenswelten statt – und Lernen ist lebensnotwendig. Deshalb kann nicht nicht gelernt werden. Von intelligentem Lernen sprechen wir dann, wenn die Handlungen vernünftig sind, das heißt, wenn sie nicht nur für das Individuum „viabel“, sondern auch human-, sozial- und umweltverträglich sind. Damit wird nicht durch die Hintertür eine normative Pädagogik wieder eingeschleust, sondern vernünftige Viabilität lässt sich evolutionstheoretisch begründen.

Lernen manifestiert sich in neuronalen Netzwerken, in kognitiven Strukturen. Wolf Singer spricht von „Konzepten“: „Irgendwann muss mein Gehirn die Konzepte ‚Kröte‘ und ‚Klangerzeugung‘ gelernt haben.“ (Singer 2001, S. 155)

Dass solche Konzepte auch verlernt werden, verdeutlicht folgender Bericht der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung vom 2. März 2001: „Elche müssen das Fürchten lernen. Elche müssen erst lernen, dass ihnen von Raubtieren Gefahr droht, wenn sie in einer Umgebung ohne natürliche Feinde aufgewachsen sind. ... So töteten Braunbären Elche gleich reihenweise, als sie in Skandinavien erneut in die Dalarna-Region vordrangen, in der sie 1897

ausgerottet worden waren.“ Die Elche haben den Geruch ihrer Feinde verlernt, sie haben ihre lebenswichtige Angst verlernt.

Was Wolf Singer „Konzept“ nennt, bezeichnet der Schweizer Konstruktivist Luc Ciompi als „Denk-Fühl-Verhaltensprogramm“ (Ciompi 1997). Luc Ciompi macht damit deutlich, dass Lernprozesse stets emotional gefärbt sind. Lebensdienliches Lernen ist mit Gefühlen verbunden. Lernen erfolgt umso nachhaltiger, je „lustbetonter“ es ist: Es macht „Spaß“, etwas begriffen zu haben. Luc Ciompi weist darauf hin, dass sogar unser Interesse, Ordnung im Kopf herzustellen, emotional begründet ist. Unordnung und Unübersichtlichkeit stören uns (häufig), irritieren uns, ärgern uns. Übersichtliche Schemata geben uns Sicherheit, beruhigen uns.

Vor dem Hintergrund neurobiologisch-systemischer Überlegungen lässt sich Lernen als Selbststeuerung bestimmen. Lernen – als Konstruktion von Wirklichkeit – ist als biochemische und elektromagnetische Aktivität unserer neuronalen Netzwerke zugleich handlungsleitende Ordnungsbildung. Es ist – metaphorisch gesprochen – der unermüdliche Versuch unseres Selbst, durch Reduktion, Selektion und Konstruktion Ordnung in einer unübersichtlichen Welt herzustellen, um sich orientieren und erfolgreich handeln zu können.

Am Rande sei vermerkt, dass der Zusammenhang zwischen den neurobiologischen, inhalts-unspezifischen „Erregungen“ und den Bewusstseinsinhalten des Denkens noch ungeklärt ist. Es „bleibt das Rätsel unbeantwortet, welcher physiologische Vorgang im Gehirn aus den vielen, weit verstreuten Verarbeitungsprozessen das alles vereinende Gefühl des ‚Ich‘ bewirkt.“ (Der Spiegel 1/2001, S. 153)

Das Bewusstsein – das Selbstbewusstsein, aber auch das politische, ethische, ökologische Bewusstsein – verweist auf eine Entwicklungsstufe der Evolution, in der Kultur entstand. „Diese besondere Ausprägung von Bewusstsein halte ich für ein kulturelles Konstrukt, das eng mit der Erfahrung von Individualität verbunden ist. Diese gewinnt der Mensch aus dem Blick in den Spiegel der Wahrnehmungen des Gegenübers. Erfahrungen der Individualität und Freiheit können also erst entstanden sein, als Dialoge zwischen Gehirnen mög-

lich wurden wie ‚Ich weiß, dass du weißt, was ich weiß‘, und als sich diese entwickelten, schlug die biologische Evolution in die kulturelle um.“ (Singer 2001, S. 156)

Lernen als bewusste, intentionale, konstruktive Tätigkeit unseres Gehirns lässt sich also doppelt „codieren“: als strukturdeterminierte, autopoietische Aktivität unserer neuronalen Netzwerke (und damit als „innerer Monolog“) und als ordnungsstiftende Verarbeitung von Perturbationen und Irritationen (und damit als „sozialer Dialog“).

Auf die soziale Dimension konstruktivistischer Wirklichkeitserzeugung hat Paul Watzlawick bereits Anfang der Achtzigerjahre hingewiesen. In einem Interview behauptet er: Wirklichkeit ist „das Ergebnis von Kommunikation“. Im Kontakt mit anderen verständigen wir uns über gemeinsame vernünftige Deutungen, gemeinsam mit anderen schaffen wir Ordnung im Chaos. Die Konstruktion von Ordnung ist überlebensnotwendig – nicht nur für Menschen. „Man kann Unordnung, totale Unordnung, etwa in einem Zahlensystem, überhaupt nicht wahrnehmen, weil unser Hirn gar nicht geeignet ist, totales Chaos wahrzunehmen, sondern überall Ordnung sucht – auch dort, wo keine ist. Das Suchen nach Ordnung ist ja schon bei den Tieren nachweisbar. Auch ein Tier kann in einer völlig ordnungslosen Welt nicht überleben.“ (Watzlawick 1999, S. 16)

Ordnung wird vor allem durch Sprache hergestellt – doch dieser linguistische Aspekt der Wirklichkeitskonstruktion sei hier nicht vertieft.

Durch Lernen Ordnung im Kopf herzustellen, ist ein anthropologisches Grundbedürfnis. Schon Immanuel Kant hat darauf aufmerksam gemacht, dass wir nicht wissen können, ob die Ordnung, die wir *der* Natur geben, auch die Ordnung der Natur ist.

Überlebensdienlich ist Ordnung nicht als statischer Zustand, sondern als Fließgleichgewicht. So ist auch Neugier als die Bereitschaft, sich verunsichern zu lassen, überlebensnotwendig in einer sich wandelnden Welt.

Fassen wir zusammen: Neurowissenschaftlich und systemtheoretisch betrachtet ist Lernen Bestandteil der lebensdienlichen Selbstorganisation des Menschen. Lernen ist also strukturdeterminiert, das heißt, wir lernen das, was wir „verkräften“ können, was in unsere men-

tale Struktur hinein passt, was an unsere erfahrungsgesättigten Deutungsmuster „anschlussfähig“ ist, was viabel, also brauchbar und relevant erscheint. Insofern ist Lernen operational geschlossen. Lernen heißt aber auch: aufgeschlossen sein für die Außenwelt, für Perturbationen und „Neuigkeiten“. Insofern erfolgt Lernen in sozialen und kulturellen Kontexten.

Auch wenn Lernen prinzipiell selbstgesteuert ist – jeder kann nur für sich lernen – muss erfolgreiches Lernen gelernt und unterstützt werden. In der alltäglichen Lernpraxis erfolgt die Selbststeuerung des Lernens nicht absolut, sondern immer nur relativ, das heißt in Relation zu Lernkontexten, Lernkulturen, Wissensangeboten. Das heißt:

- Lernen erfordert Eigeninitiative, aber auch Anlässe, Herausforderungen.
- Lernen ist im Normalfall intrinsisch und extrinsisch motiviert.
- Lernen erfordert neues Wissen, Differenzerfahrungen, Perturbationen.
- Lernen erfordert Unterstützung bei der Verarbeitung von sachlogischer Komplexität und Unübersichtlichkeit.
- Lernen erfordert Anleitungen im Umgang mit den Informations- und Kommunikationsmedien.
- Lernen erfordert Feedback, Rückmeldungen, Erfolgserlebnisse.

Behavioristische und sozialtechnologische Theorien unterstellen eine weitgehende Planbarkeit von Lernprozessen. Die Curriculumtheorie ging davon aus, dass Lernziele präzise operationalisiert, Lerninhalte programmiert und Lerneffekte ständig gemessen werden können. Auch wenn der Behaviorismus nicht durch den Konstruktivismus widerlegt wird, so erscheint doch eine Reinterpretation und Relativierung technologischer Theorien angebracht. Auch wenn Lernen in sozialen Zusammenhängen stattfindet und wenn ein Verstärkungs- und Imitationslernen möglich ist, bleibt Lernen letztlich ein eigensinniger und selbstgesteuerter, damit auch „unverfügbarer“ Prozess.

In gewisser Hinsicht ist Lernen prinzipiell Erfahrungslernen. Lernen beginnt nie an einem Nullpunkt, sondern verläuft rekursiv, das heißt, es rekuriert auf frühere Erfahrungen, auf

Bekanntes. Lernen ist zunächst um Kontinuität der Lebenserfahrung und des Weltverständnisses bemüht.

Auch wenn Sie diesen Text lesen, prüfen Sie permanent seine „Anschlussfähigkeit“, Sie erinnern sich an ähnliche Texte, vergleichen mit anderen Theorien, finden Beispiele aus Ihrem Erfahrungsbereich, formulieren Einwände auf Grund Ihrer Lebenserfahrung und Ihrer (Vor-)Kenntnisse.

Einerseits ist also Erfahrungslernen unvermeidlich und lebensdienlich; andererseits werden unsere Alltagserfahrungen angesichts des rapiden Wandels unserer Lebenswelten ständig relativiert, korrigiert, entwertet. Ein Insistieren auf Erfahrungen ist häufig kontraproduktiv und anachronistisch. Ein Festhalten an Erfahrungen reduziert Neugier, die Bereitschaft zur Verunsicherung und zum Perspektivenwechsel.

Erforderlich ist daher eine reflexive Kompetenz, die als „Meta-Erfahrung“ bezeichnet werden kann: die Wahrnehmung und Einsicht, dass Erfahrungen nicht zeitlos gültig sind, dass Erfahrungen relativ und beobachtungsabhängig sind, dass neue Kontexte neue Erfahrungen erfordern. Eine Meta-Erfahrung ist gleichsam die Einsicht in die Grenzen der Erfahrbarkeit und in die Vergänglichkeit von Erfahrungen.

Es wird hier nicht bestritten, dass Wissen auch linear vermittelt und rezeptiv gelernt werden kann. Hilfreich ist die kognitionswissenschaftliche Unterscheidung zwischen tragem Wissen und einem Wissen, das sich als nachhaltig bezeichnen lässt. Vereinfacht und analytisch lassen sich beide Wissensformen wie folgt gegenüberstellen:

träges Wissen	nachhaltiges Wissen
extrinsisch motiviert	intrinsisch motiviert
explizit	explizit und implizit
isoliert	anschlussfähig
thematisch gleichgültig	thematisch relevant
kurzfristig verfügbar	dauerhaft verfügbar
rein kognitiv	kognitiv und emotional
rein deklarativ	erfahrungs- und handlungsbezogen
kontextunabhängig	situiert, kontextbezogen
Instruktion	Konstruktion

Pädagogisch erstrebenswert ist es, konstruktive, selbstgesteuerte Lernprozesse so zu unterstützen, dass die Anteile des trägen Wissens reduziert und/oder in nachhaltiges Wissen transformiert werden.

Beinhaltet das konstruktivistisch-systemtheoretische Paradigma zwangsläufig einen Bruch mit der emanzipatorischen Tradition der Erwachsenenbildung? Solche Befürchtungen äußert zum Beispiel Klaus-Peter Hufer. Mit Blick auf den von Rainer Brödel herausgegebenen Sammelband „Erwachsenenbildung in der Moderne“ (1997) kritisiert Hufer: „Der Mainstream des Faches ... zeigt die aktuellen wissenschaftlichen Koordinaten zwischen Systemtheorie und Konstruktivismus. Verwahrt wird sich gegen einen normativen Bildungsbegriff. ... Es geht in diesem von veritablen Vertretern und Vertreterinnen der wissenschaftlichen Zunft der Erwachsenenbildung geschriebenen Buch nicht mehr um Emanzipation, sondern um Selbstorganisation, nicht um Aufklärung, sondern um Deutung, nicht um Solidarität, sondern um Differenz.“ (Hufer 2000, S. 15)

Meines Erachtens konstruiert Klaus-Peter Hufer hier unzulässige Alternativen. Zunächst zur normativen Pädagogik: Kritisiert wird aus konstruktivistischer Sicht nicht die kritische Auseinandersetzung mit Werten und Normen, wohl aber der (oft implizite) Anspruch der Pädagogik, verbindlich für die Lernenden normative Postulate des Denkens und Handelns zu formulieren, also festzulegen, was und wie gedacht und gehandelt werden soll. Der mit diesen Erziehungsintentionen verbundene Überlegenheitsanspruch ist nicht mehr legitimierbar und außerdem in der Regel völlig wirkungslos, wenn nicht gar kontraproduktiv.

Autopoietische Systeme sind autonom und in diesem Sinn erziehungsresistent und unbelehrbar, sie entscheiden selber, was ihnen wichtig und sinnvoll ist.

So gesehen sind Emanzipation und Selbstorganisation keine Gegensätze, sondern Selbstorganisation beinhaltet eine radikale „Emanzipation“ von Autoritäten jedweder Art, auch von selbsternannten Aufklärern mit dem angeblich richtigen Bewusstsein. In diesem Sinn macht der Konstruktivismus Ernst mit der Aufklärungsidee – nämlich als intelligente Selbstaufklärung. Auch die Wahrnehmung von Differenz ist keine Barriere gegen Solidarität, sondern geradezu ihre Voraussetzung – wenn man Solidarität als die Anerkennung und Wertschätzung Andersdenkender definiert.

Ich bestreite nicht, dass das konstruktivistische Denken Fragen auch ethischer Art aufwirft, dass dieser Ansatz „offene Flanken“ hat, dass kritische Einwände berechtigt sind. Allerdings plädiere ich für Perspektivverschränkungen anstatt neuer unergiebigere Konfrontationen.

Zu einem ergiebigen Streitgespräch gehört die Berücksichtigung des disziplinären Selbstanspruchs des Konstruktivismus. Der Konstruktivismus versteht sich nicht als Supertheorie, sondern als Erkenntnistheorie. Die Schlüsselfrage lautet: **Wie** erkennen wir, was wir erkennen? Der Konstruktivismus ist also keine Ontologie oder Metaphysik, er fragt nicht, wie die außersubjektive Welt beschaffen ist. (Allerdings: Eine Theorie des Erkennens lässt sich nicht völlig von dem Erkenntnisgegenstand abkoppeln. Vgl. Searle 1997.) Der Konstruktivismus ist auch keine Moralphilosophie, die nach ethisch wünschenswerten Maximen des Handelns fragt (auch wenn der erkenntnistheoretische Verzicht auf allgemein verbindliche Wahrheiten eine Toleranz gegenüber Andersdenkenden nahe legt). Der Konstruktivismus ist auch keine Soziologie. Zwar lassen sich Macht, Mitbestimmung und Gerechtigkeit als soziale und kulturelle Konstrukte beschreiben, aber damit ist noch nicht hinreichend geklärt, wie Macht erworben wird und kontrolliert werden kann. Der Konstruktivismus ersetzt keine Psychologie – der Begriff „Viabilität“ erklärt nur teilweise, warum die einen kosmopolitisch, die anderen rassistisch denken und handeln. Und der Konstruktivismus ist keine Erziehungswissenschaft, die pädagogisches Handeln begründet.

Aber Pädagogik kann nicht auf einen Lernbegriff verzichten, der wissenschaftlich „auf der Höhe der Zeit“ ist. Andernfalls sind Belehrungen und Appelle zwar gut gemeint, erreichen aber nicht die Köpfe der Adressaten.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf; Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997
- Basar, Erol; Roth, Gerhard: Ordnung aus dem Chaos. In: Küppers, Günter: Chaos und Ordnung. Stuttgart 1997, S. 290 ff.
- Brödel, Rainer (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997
- Capra, Fritjof: Lebensnetz. München 1999
- Ciampi, Luc: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen 1997
- Eurich, Christian: Alte Fragen und neue Antworten aus der Hirnforschung. In: Urban, C.; Engelhardt, J. (Hg.): Wirklichkeit im Zeitalter ihres Verschwindens. Münster 2000, S. 306 ff.
- GEO-Wissen: Sinne und Wahrnehmung. Hamburg 1997
- Gieseke, Wiltrud; Käßlinger, Bernd: Expert/innen-Interviews zu neuen Lehr-Lernkulturen in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Problemstudie Neue Lehr-Lernkulturen in der Weiterbildung. Frankfurt 2001
- Hufer, Klaus-Peter: Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. In: Matzen, Jörg (Hg.): Erwachsenenbildung als regionaler Entwicklungsfaktor. Bad Bederkesa 2000; S. 11 ff.
- Küppers, Günter: Chaos und Ordnung. Stuttgart 1997
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987
- Matzen, Jörg (Hg.): Erwachsenenbildung als regionaler Entwicklungsfaktor. Bad Bederkesa 2000
- Mocek, Reinhard: Ganzheit und Selbstorganisation. In: Küppers, Günter: Chaos und Ordnung. Stuttgart 1997, S. 61 ff.
- Searle, John: Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Reinbek 1997
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001
- Singer, Wolf: Das falsche Rot der Rose. In: DER SPIEGEL 1/2001, S. 154 ff.
- Watzlawick, Paul: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München 1999 (7. Auflage)

Zum Wandel der Lernkulturen an Schulen – zwischen Resignation und Innovation?

Einleitung

Ein Wandel von Lernkulturen bewegt sich oft in dem Spannungsfeld von Resignation und Innovation, Widerstand und Aufbruch bzw. zwischen Frust und Lust. Damit meine ich, dass mit einem Wandel auch die Bereitschaft verbunden sein muss, sich seiner eigenen Routinen bewusst zu werden, um sich schließlich von vertrauten – wenn auch nicht mehr funktionalen – Deutungs- und Handlungsmustern zu verabschieden. Ein solcher Veränderungsprozess geht häufig mit Widerständen seitens der Betroffenen einher und kann dadurch auch Resignation bei denen auslösen, die versuchen, einen solchen Veränderungsprozess anzustoßen. Wenn aber diese Widerstände als Lernchance für etwas Neues – wenn auch noch Unvertrautes – genutzt werden, dann sind wir auf dem Weg, unsere traditionellen Lernkulturen zu innovieren. Dazu gehört natürlich auch eine große Portion an Irritationsfähigkeit und Durchhaltevermögen.

Einen Wandel der Lernkultur kann nur von denen ausgehen, die an ihr beteiligt sind, d.h. den Betroffenen vor Ort – Lehrende und Lernende – er lässt sich keinesfalls von oben implementieren. Hier liegt auch der Unterschied zwischen Reformstrategien und *Innovationen* begründet: Während Reformen im Bildungsbereich gerade deshalb selten gelingen, weil sie von außen kommende „Top-down“-Eigenschaften besitzen und weil es auch über vielfältige Gremien und Beteiligungen meist nicht nachhaltig gelungen ist, Reformstrategien zu Basisbewegungen umzumünzen, sind Innovationen durch „Bottom-up“-Aktivitäten gekennzeichnet, die aus der konkreten Praxis in einer Schule entstehen und sich von unten her aufbauen. Aus diesem Grund weisen Per Dalin und Hans-Günter Rolff auch darauf hin, dass Motor der Schulentwicklung immer nur die Einzelschule sein kann, weil Interventionen von außen systemspezifisch weiterverarbeitet werden, d.h. die Beteiligten vor Ort

müssen ihre Lernkultur überprüfen und entscheiden, in welche Richtung sie sich sinnvoll weiterentwickeln lässt. (vgl. Dalin/ Rolff 1990)

Ich werde mich dem Thema „Wandel der Lernkulturen“ im Folgenden mit einem biographischen Einstieg nähern. In einem zweiten Schritt werde ich die Frage klären, was Lernkulturen überhaupt sind. Erst mit diesem Wissen können wir abschätzen, auf was wir uns einlassen und auf was wir achten müssen, wenn wir versuchen, Lernkulturen zu verändern oder besser: weiterzuentwickeln. In einem dritten Schritt werde ich die Frage klären, warum sich unsere traditionellen Lernkulturen überhaupt wandeln müssen – das schließt an meine einleitenden Worte an. In einem letzten Schritt werde ich aufzeigen, wie und wohin sich unsere Lernkulturen weiterentwickeln können. Wobei diese letzte Frage nur die Betroffenen vor Ort adäquat beantworten können.

Lernkulturen – ein biographischer Zugang

Ich beginne mit einem persönlich-biographischen Zugang zu dem Thema „Wandel der Lernkultur“, denn wir alle haben Erfahrungen mit Lernkulturen in Schule, Ausbildung, Studium oder pädagogischer Arbeit gesammelt. Wir alle verbinden mit Lernen positive und negative Erinnerungen und Bilder. Indem ich Ihnen einige meiner Erlebnisse schildere, möchte ich Sie dazu anzuregen, sich ähnliche Erfahrungen aus Ihrer Lernbiographie in Erinnerung zu rufen und somit ein Gefühl für das zu entwickeln, was eine „Lernkultur“ ausmacht.

Lernerfahrungen als Schülerin

Als Mädchen vom Lande ohne intellektuellen, bildungsgewohnten Hintergrund, erlebte ich auf dem städtischen Gymnasium, in das ich nach der vierten Klasse kam, sehr schnell, was es heißt, stigmatisiert zu werden. Mir fehlte nicht nur der elaborierte Code der Mittelschicht, allein der Hintergrund des dörflichen Arbeitermilieus – so wurde damals noch der Beruf des Vaters ins Klassenbuch eingetragen – aktivierte die heimlichen Allokations- und Selektionsmechanismen in der Schule. Chancengleichheit war zwar formal ein Thema, aber der heimliche Lehrplan griff gleich einer self-fulfilling-prophecy. Mir wurde weniger

zugetraut, gute Leistungen wurden als Zufallsprodukt gewertet und mir schlug eher das Mitleid entgegen, weil mir zuhause keiner in schulischen Angelegenheiten helfen konnte, weshalb eine schulische Unterstützung nicht als lohnende Investition für mich in Betracht gezogen wurde. Erst der Wechsel in eine 50 km entfernte Schule, in die ich ohne „Geschichte“, ohne Kenntnis meines biographischen Hintergrundes für die Lehrenden kam und wo ich somit ohne Vorurteile lernen konnte, ermöglichte mir, erfolgreich das Abitur zu machen.

Lernkulturen – das habe ich aus dieser Erfahrung gelernt – prägen das eigene Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die lernbiographischen Erfahrungen beeinflussen somit auch den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Attribuierung (Zuschreibung) von Erfolg und Misserfolg. So wissen wir z.B. durch Untersuchungen zu „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“ (Horstkemper, 1987), dass Mädchen im Laufe der Schulzeit einen eher pessimistischen Attributionsstil hinsichtlich ihres Leistungsverhaltens entwickeln, d.h. sie schreiben schulisches Versagen ihren eigenen mangelnden Fähigkeiten zu, und weniger äußeren Faktoren, wie dem heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung, der ebenfalls in vielen Untersuchungen nachgewiesen wurde. Kommen wir zu einer zweiten Lernerfahrung.

Lernerfahrung als Studentin

Es handelt sich hier um eine positive Lernerfahrung während meines Pädagogikstudiums in einem Seminar zur Bildungsgeschichte. Es ging in diesem Seminar darum, anhand von Originaltexten sich mit der Koedukationsdebatte Anfang des 20. Jh. auseinanderzusetzen. Es waren nur wenige Teilnehmende im Seminar und die Veranstaltung war etwas eintönig, weil sie nur aus Lesen und Diskutieren der Texte bestand. Nach etwa fünf Veranstaltungen thematisierte die Dozentin die für uns alle unbefriedigende Situation und schlug vor, sich dem Ziel der Veranstaltung auf einem anderen Weg zu nähern. Wir hatten damals das Glück, an unserer Universität über einen großen Schatz an historischen Originalquellen zu verfügen. Wir einigten uns darauf, diese Originalliteratur zu lesen, interessante Texte aus der damaligen Zeit auszuwählen, in Form eines Readers zum Thema zusammenzustellen und anschließend an Studierende zu verkaufen. Die nächsten Seminartermine glichen eher Redaktionssitzungen, in denen von uns Textvorschläge unterbreitet und ausgewählt wur-

den. Durch das selbstorganisierte Recherchieren mit dem Ziel der Erstellung eines konkreten Produktes bekam für uns die Sache plötzlich eine andere Bedeutung- das Lernen hatte einen konkreten, authentischen Bezug. Das Arbeiten an einer echten Aufgabe mit Ernstcharakter ließ uns sicherlich mehr Texte lesen und auswerten, als dies ursprünglich im Seminar vorgesehen war. Ich kann für mich sagen, dass die damals gelesenen Texte eine Lebendigkeit entwickelten, wie dies in keinem Lektüreseminar vorher und nachher mehr erreicht wurde.

Lernkulturen – so kann ich für dieses Beispiel resümieren – in denen auf die Interessen und Fragestellungen der Lernenden durch eine flexible und situative Unterrichtsplanung eingegangen und an authentischen Handlungsproblematiken gearbeitet wird, regen stärker zu einem nachhaltigen Lernen an, als eine vorab, nach sachstrukturellen Gesetzmäßigkeiten geplante Unterweisung. Zwar bemühen sich viele Unterrichtsplanungen und instruktionalen Ansätze um die Aufschlüsselung und Gliederung des Lernstoffs nach lernpsychologischen Prinzipien, allerdings hat dies zu einer systematischen Explikation der sachstrukturellen Wissensbasis geführt, die hierarchisch Lernschritte aufschlüsselt und sequenziert. Die Aufbereitung des Lehrstoffs folgt meist der Struktur eines Faches und weniger der Struktur eines Problems bzw. der Problembearbeitung durch den Lernenden (vgl. Mandl u.a. 1991, S. 13).

Klaus Holzkamp hat dies wie folgt beschrieben: „Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, dass von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen (...) über meinen Kopf hinweg geplant werden, *Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt“ (Holzkamp, 1993, S. 184f.).

Lernerfahrung als Praktikantin

In einem Praktikum an einer Montessorischule erlebte ich ein völlig neues Bild von Unterricht. Der Unterricht fand jahrgangsübergreifend statt, wobei die älteren Schülerinnen und

Schüler eine Art Mentorenschaft für die Jüngeren übernahmen und ihnen bei Fragen und Aufgaben behilflich waren.

An einem Morgen betrat ich meine Praktikumsklasse, doch die zuständige Lehrerin war nicht anwesend. Wie sich später herausstellte, blieb der Wagen auf dem Weg zur Schule mit einem Defekt liegen. Der Umstand, dass die Lehrerin nicht anwesend war, schien die Klasse nicht sonderlich in Aufregung zu versetzen. Ohne explizite Anweisung arbeiteten die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert an ihrem wöchentlichen Arbeitsplan und halfen sich untereinander oder kamen bei Fragen auf mich zu. Ich war erstaunt, dass dies scheinbar ohne Probleme funktionierte und deckte dabei meinen eigenen Lehr-Lernkurzschluss auf, nämlich die Vorstellung: Gelernt werde nur, wenn gelehrt wird (Holzkamp 1996).

Lernkulturen – das habe ich aus dieser Geschichte gelernt – sind oftmals nur Als-Ob-Lernkulturen. Es wird so getan, als ob Lernen zwingend an Lehre gekoppelt sei und nur im Gleichschritt funktioniere, d.h. alle Lernen zum gleichen Zeitpunkt mit Hilfe eines Lehrenden dasselbe.

Aber wie auch das folgende und letzte Beispiel zeigt, sind wir zu einem großen Teil an der Konstruktion unserer Lernkultur selbst beteiligt.

Lernerfahrung als Dozentin

Es geht hier um meine Erfahrungen als Dozentin im Lehramtsstudium. Ich versuche die Veranstaltungen handlungsorientiert in neuen Zeitstrukturen (weg vom 90-Minuten-Rhythmus) zu gestalten. Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang auch Blockveranstaltungen von 3 Tagen, die aber nur außerhalb des Semesters angeboten werden können, weil sie (noch) mit dem klassischen universitären Veranstaltungsablauf kollidieren.

Die Studierenden haben hier Zeit, sich auf einen vertieften Lernprozess einzulassen, kooperativ mit anderen zusammenzuarbeiten und sich über gemeinsam vereinbarte Arbeitsaufträge das Wissen selbst zu erschließen. Nun müsste man annehmen, dass dieser Seminarkontext von den Studierenden mit Begeisterung aufgenommen wird. Das Gegenteil ist aber oftmals der Fall. Viele Studierende haben sich mit der für sie vertrauten Lehr-

form arrangiert, bei der sie die Rolle unbeteiligter Zuhörer einnehmen müssen bzw. können. Sie lehnen sich zurück, warten ab was passiert, verbunden mit der Vorstellung, dass der Lehrende für ihr Lernen die Verantwortung trägt und schon weiß, was richtig ist. Nun plötzlich den Lernprozess in die eigenen Hände zu nehmen, widerspricht den „vertrauten“ Lernerfahrungen an der Universität. Solche ungewohnten Lernerfahrungen verunsichern das eigene Handeln ganz erheblich und führen daher nicht selten zu Widerständen gegenüber neuen Lernformen.

Lernkulturen – das zeigt dieses Beispiel - bieten den in ihr lebenden Mitgliedern eine gewisse Orientierung für ihr Lehr-Lernhandeln, d.h. sie kennen ihre Rolle und können ihr Handeln darauf einrichten. Sie konstruieren damit aber auch gleichzeitig eine soziale Realität, die als „natürliche“ verinnerlicht wird. So haben auch die Studierenden über ihre eigene Lernbiographie diese auf den Mythos „Wissensvermittlung“ ausgerichtete traditionelle lehrerzentrierte Lernkultur als vermeintlich „natürliche“ internalisiert, ohne sich bewusst zu sein, dass sie durch die erwartungsgemäße Wahrnehmung ihrer Lernerrolle selbst an der Konstruktion dieser Lernkultur mitwirken und diese später als Lehrende selbst reproduzieren.

Diese Orientierungsfunktion bleibt aber nur solange erhalten, solange die der überlieferten Lernkultur zugrunde liegenden Normen, Werte und Deutungsmuster von den Lehrenden und Lernenden geteilt werden. Dies ist heute allerdings immer weniger der Fall. Es zeigt sich, dass veränderte Umwelt- und Lernanforderungen nicht mehr mit den vertrauten, in der traditionellen, schulischen Lernkultur erworbenen Orientierungsmustern bewältigt werden können. Dass scheint auch für das Schulungszentrum Silberburg ein Thema geworden zu sein. Während Erzieherinnen und Erzieher bisher eher in verschulden und lehrerzentrierten Formen ausgebildet wurden, hat sich deren berufliche Realität gravierend verändert. In ihrer Praxis stoßen sie auf offene, altersgemischte Lerngruppen. Viele sozialpädagogische Einrichtungen wie Kindertagesstätten oder Jugendeinrichtungen arbeiten bereits mit handlungs-, projekt- und situationsorientierten Ansätzen, in denen sich auch die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher maßgeblich gewandelt hat. Da stellt sich die Frage, wie die in traditionellen Lernkulturen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher nun ihrer neuen Rolle als Lernberater, Prozessbegleiterinnen oder Projektkoordinatoren gerecht wer-

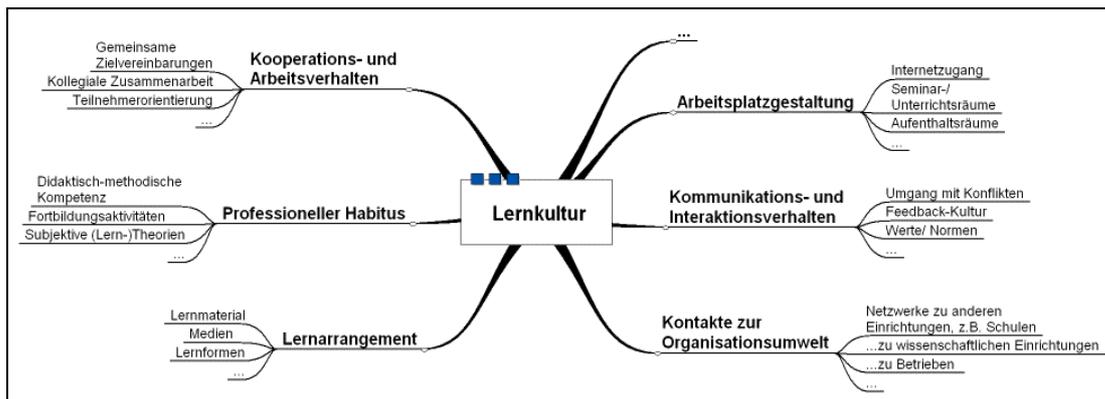
den können, wenn sie selbst in ihrer Lernbiographie nur verschulte Lern- und Organisationsformen erlebt haben und sich in diesen neuen Rollen nicht erproben und reflektieren konnten.

Wenn es um einen Wandel von verschulten zu entwicklungsfördernden Lernkulturen geht, dann kommt es auch darauf an, wie wir es schaffen, die bestehenden Lernkulturen als konstruiert zu begreifen, um daran die eigenen Konstruktionsanteile entlarven und verändern zu können.

Bevor wir uns dieser Frage zuwenden, müssen wir zunächst klären, was Lernkulturen sind und wodurch sie konstruiert werden. Erst das sensibilisiert uns dafür zu erkennen, an welchen Stellen wir den Hebel zur Veränderung ansetzen können.

Was sind Lernkulturen – ein Definitionsversuch

Die vier Erfahrungsberichte haben bereits einen Einblick darüber gegeben, was Lernkulturen sind und vielleicht sind Ihnen bereits selbst eine Reihe von Lernerfahrungen dazu eingefallen. Bekannter als *Lernkultur* ist der Begriff *Schulkultur* oder *Organisationskultur*. Während sich Schul- oder Organisationskultur auf die Gesamtheit organisationalen Handelns beziehen, fokussiert die Lernkultur auf alle mit dem *Lernhandeln* verbundenen kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Aktivitäten, also z.B. die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten oder die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung.



Mind-Map „Lernkultur“

Ähnlich wie die Organisationskultur sinn- und orientierungstiftend wirkt, schafft die Lernkultur – wie in den Fallgeschichten gezeigt - Orientierung für das eigene Lehr-Lern-Handeln. Lernkulturen basieren letztlich auf deren individuellen und kollektiven Bildern von Lehren und Lernen. Diese „lerntheoretischen“ Grundannahmen und biographisch erworbenen bzw. organisationshistorisch entwickelten Lernroutinen beeinflussen Ziele, Visionen und das Normengerüst der Schule bzw. der jeweiligen Bildungsinstitution und fließen somit auch in jede Lernsituation ein.

Lernkultur bezeichnet somit die „Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 4).

Lernkulturen als Rahmen für Entwicklungsprozesse

Lernkulturen sind somit, in und durch Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse, immer wieder aufs Neue hergestellte *Rahmungen*, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten: Ein Lehrender, der an seiner Expertenrolle festhält, wird wenig Selbstlernmöglichkeiten für die Lernenden bereitstellen; in einem Kollegium, in dem jeder hinter verschlossenen Türen unter-

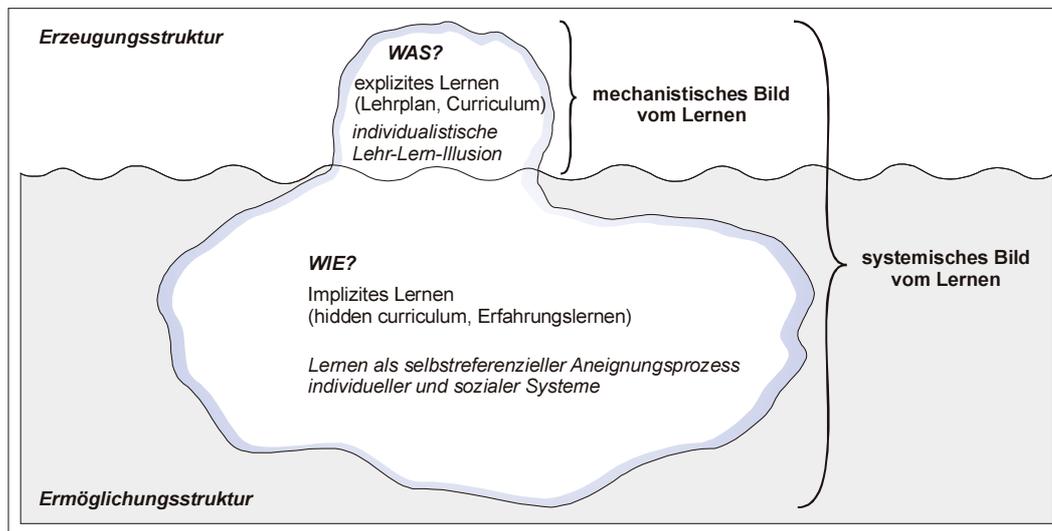
richtet und gleich nach Klingelton das Schulgebäude verlässt, bleibt kaum die Möglichkeit, sich über unterrichtliche Probleme auszutauschen oder den Unterricht auf der Basis einer pädagogischen Konzeption gemeinsam zu planen; und eine Schulleitung, die Eigeninitiative und Experimentierfreude von ihren Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht fordert, aber auf die Einhaltung aller Formalien besteht, selbst nicht behelligt werden will und sich nicht von ihrer Kontrollfunktion zu lösen vermag, wird auf das Engagement von Lehrkräften vergeblich warten.

Wie bereits angedeutet, ist den Beteiligten selten bewusst, dass sie zu einem großen Teil die bestehende Lernkultur selbst erzeugen. Viele Lehrende beklagen zwar die rigiden Lernstrukturen, folgen aber weiterhin einer traditionellen Lernlogik und perpetuieren sie damit aufs Neue, wenn sie z.B. nicht auf Kolleginnen und Kollegen zugehen, um mit ihnen realisierbare Lösung für Projektideen zu entwickeln oder nur von lebendigen Lernformen „dozieren“, anstatt sie mit den Lernenden zu erproben (vgl. ebd.). Lernkulturen werden aber – wie dies der Erfahrungsbericht von mir zeigte - auch durch die Aneignungsaktivitäten der Lernenden geprägt, die sich z.B. mit einem „Belehren“ arrangiert haben, dieses gar „erwarten“ und aus Gründen der bequemen Gewohnheit aktivierenden, auf Selbsttätigkeit gerichteten, Methoden eher ablehnend gegenüber stehen. Sie sind z.T. aber zum selbstständigen Arbeiten auch gar nicht in der Lage, weil sie durch die unterrichtliche Struktur bisher keine Chance dazu hatten, entsprechende Methodenkompetenzen zu erfahren und zu erwerben.

Tiefenstruktur von Lernkulturen

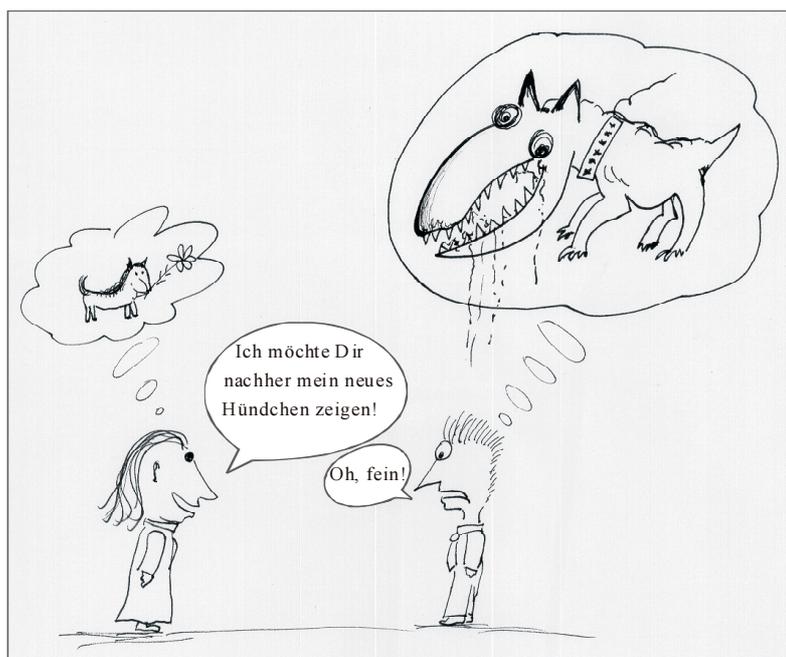
Es ist nicht einfach die „Tiefenstruktur“ der lernkulturellen Prägung von Schulen aufzudecken. Denn sie basiert auf Erfahrungen, die die Schule in der Vergangenheit mit gelungenen und misslungenen Problemlösungen gesammelt hat und die sich zu ungeschriebenen Gesetzen herauskristallisiert haben. Diese prägen nun die Werte, Einstellungen und das Verhalten der Systemmitglieder bei zukünftig zu bewältigenden Problemen. Diese grundlegenden Muster von nicht mehr hinterfragten, selbstverständlichen Voraussetzungen des Verhaltens und Handelns in der Schule führen letztlich zu einer kollektiven Normalitätsvorstellung, die über ein System von Symbolen, Mythen, Zeremonien, Ritualen und Erzäh-

lungen kommuniziert wird. Auch wenn sich zwischen verschiedenen Schulen deutliche Unterschiede abzeichnen, so lassen sich die dahinter stehenden Werte, Normen und Grundannahmen kaum mehr erfassen; gerade weil sie von den Beteiligten als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sind sie nur als implizites Wissen vorhanden – und das macht es so schwierig, daran zu arbeiten.



Eisbergmodell des Lernens (vgl. Arnold/ Schüßler 1998, S. 11)

Denn die bisher entwickelten Deutungsmuster über die schulische Realität haben für uns eine doppelte Funktion. Sie erklären nicht nur Ereignisse, sondern helfen sie auch zu bewerten und damit einzuschätzen. D.h. wir deuten z.B. das Verhalten einer Schülerin als widerständig und aufgrund dieser Deutung und damit verbundenen Gefühlen aktivieren wir darauf bezogene Handlungsmuster. Wir können nämlich – in Anlehnung an Watzlawick - nicht nicht deuten, d.h. wir nehmen die Wirklichkeit nicht wahr wie sie ist, sondern wie sie uns auf der Grundlage unserer früheren Erfahrung erscheint, denn wir blicken immer durch die Brille unserer eigenen Deutungsmuster.



„Alles eine Frage der Deutung ...“

Relevanz von Deutungsmustern

Deutungsmuster wirken somit handlungsentlastend, da sie gleichsam als „Gebrauchsanweisungen“ in Problemsituationen zur Verfügung stehen und alltägliches Handeln organisieren, ohne dass uns dieses Regelwissen bewusst wäre. Wir wären handlungsunfähig, müssten wir in jedem Augenblick darüber reflektieren, wie wir eine Situation interpretieren und entsprechend darauf reagieren können. Aufgrund ihres typisierenden Charakters wirken Deutungsmuster wahrnehmungsstrukturierend und -selektierend, weil sie aus der Fülle von Eindrücken das herausfiltern, was in bestehende Deutungsschemata passt und mit diesen sinnvoll interpretiert werden kann.

Wobei von diesem neuen Ereignis meist nur *das* wahrgenommen wird, was mit den bisherigen Erfahrungen weitgehend übereinstimmt und mit vorhandenem Wissen erklärt werden kann; Aspekte, die für den Augenblick nicht handlungsrelevant sind, werden dabei weitgehend ausgeblendet. Auf dieser Grundlage konstruieren wir uns dann ein Bild der Wirklichkeit, das mit unseren vertrauten Vorstellungen übereinstimmt, für unser weiteres Handeln passend bzw. brauchbar erscheint und erfolgreiches Handeln ermöglicht.

Erst wenn dieser Vorgang misslingt, indem sich das Ereignis nicht mit den Erwartungen deckt und den Handlungsablauf gefährdet, müssen noch andere Bestandteile bzw. Aspekte des Ereignisses in Betracht gezogen werden. Das setzt aber voraus, dass ich mir dieses Differenzerleben bewusst mache. Gelernt wird daher erst, „wenn Unterschiede wahrgenommen werden“ (Siebert 1997, S. 292). Allerdings verhält sich unser kognitives System – wie übrigens auch jedes soziale System – „konservativ“. D.h. wir leben in der Annahme, dass das, was einmal funktioniert hat, auch wieder funktioniert, weshalb wir uns nur schwer von vertrauten Deutungs- und Handlungsmustern trennen können. Solange diese überkommenen Deutungsmuster auch von anderen geteilt werden und damit kommunizierbar bleiben, ist die Resistenz gegenüber Veränderungen, d.h. das Nicht-Wahrhaben Wollen von Veränderungen umso größer.

Diese lerntheoretischen Vorstellungen weisen bereits darauf hin, wie wir unser Wissen über die Welt aufbauen. Wir nehmen daher Ereignisse bzw. Erscheinungen der Umwelt nicht per se als Informationen auf, sondern schreiben ihnen eine Bedeutung zu, die sich auf der Grundlage und durch Vergleich mit früheren Erfahrungen gebildet hat. Neues kann folglich nur gelernt werden, wenn es sich an die bisherigen kognitiven Strukturen „anschließen“ lässt und mit bisherigen Erfahrungen sinnvoll verknüpft werden kann.

Exkurs: Die Wirkung von Deutungsmustern in Schulentwicklungsprozessen

Ich will diese Überlegungen am Beispiel eines **Szenarios** verdeutlichen: Stellen sie sich vor, Sie sind Schulleiterin bzw. Schulleiter oder Mitglied in einem Schulentwicklungsteam. Sie haben den Wunsch, dass die Lehrenden an Ihrer Schule – soweit sie dies nicht schon tun – Ihre Unterrichtsmethodik so weiter entwickeln, dass sie die Schülerinnen und Schüler sukzessive zum eigenverantwortlichen, selbstständigen und kooperativen Arbeiten anregen. Die steigende Bedeutung von Methoden- und Sozialkompetenzen für das berufliche Handeln hat sich vor allem in Ihren Gesprächen mit Verantwortlichen der zukünftigen Arbeitsfelder Ihrer Absolventinnen und Absolventen gezeigt, in denen die Auszubildenden in den letzten Jahren ihre Praktika abgeleistet haben. Vielfach wurde beklagt, dass die Praktikanten kaum zum selbständigen Lernen und Arbeiten in der Lage seien, obwohl dies in ihrem späteren Handlungsfeld schon gängige Praxis sei und sie zudem nicht wüssten,

wie sie im Team zielgerichtet zusammen arbeiten können. Dass Schlüsselqualifikationen in Zukunft immer wichtiger werden, war auch im Kollegium weitestgehend Konsens, so dass schließlich die Idee aufkam, eine schulinterne Fortbildung (SCHILF) zu initiieren, um das eigene unterrichtsmethodische Handeln auch mit handlungsorientierten Lernformen anzureichern. Zwei Lehrkräfte, die sich ohnehin für handlungsorientierte Konzepte aufgeschlossen zeigen, organisieren in Kooperation mit dem zuständigen Lehrerfortbildungsinstitut die Veranstaltung. Es gibt allerdings auch noch eine Fraktion im Kollegium, die der Maßnahme zurückhaltend gegenüber steht.

Wenn wir den lerntheoretischen Grundlagen folgen, so zeigt sich, dass ich als Schulleiterin meinen Kolleginnen und Kollegen begründet darlegen kann, warum die Fortbildung wichtig ist. Die Bedeutung und der Nutzen einer handlungsorientierten Didaktik muss jeder Kollege aber für sich selbst erschließen. Der Kognitionswissenschaftler und Konstruktivist Ernst von Glasersfeld hat dafür folgende Metapher gewählt: „Man kann einen Esel zur Tränke führen, man kann ihn aber nicht zum Trinken zwingen“. Für mich als Schulleiterin heißt das, dass ich weniger irgendwelche Überredungskünste anwende, sondern mich eher frage, welchen Handlungsrahmen ich arrangieren kann, in dem die Lehrkräfte für sich positive Erfahrungen mit einer handlungsorientierten Didaktik machen können.

Kommen wir im Rahmen unseres Szenarios zu einem weiteren Beispiel, in dem deutlich wird, dass wir durch unsere Deutungen unsere Realität – und damit unsere Lernkultur – zum großen Teil selbst konstruieren: Sie erleben als Schulleitungsmitglied oder als beteiligte Lehrkraft drei Lehrer, die sich der Fortbildung gegenüber sehr zurückhaltend zeigen. Sie können diese Beobachtung nun ganz unterschiedlich interpretieren: Als Desinteresse am Thema, geringes Engagement aufgrund von Überlastung, mangelnde Offenheit und Bereitschaft, das eigene Unterrichtshandeln weiterzuentwickeln, oder als Boykott gegenüber Maßnahmen, die der Weiterentwicklung der Schule dienen. Jede dieser Beschreibungen prädisponiert ihre Interaktionsbeziehungen zu den Kollegen. Sie suchen entweder das Gespräch, um in Erfahrung zu bringen, ob die Kollegen an einer Erweiterung/ Veränderung der Thematik interessiert sind. Sie sprechen die Kollegen gar nicht an und warten ab, was passiert. Sie sprechen mit anderen Kollegen darüber und hoffen, dass diese die drei zur Mitarbeit überreden etc. Ihre Beobachtung und Konstruktion der Situation beeinflusst so-

mit die Beziehung zu den drei Lehrenden. Sie schafft in ihren Konsequenzen eine Wirklichkeit, die wiederum Ihre Wahrnehmung, aber auch die der Kollegen beeinflusst. Ähnliches ergibt sich für den Unterricht. Beispielsweise führt die Beobachtungs-Differenzierung „begabt versus unbegabt“ z.B. in der Beschreibung eines schlechten Lernergebnisses eines Auszubildenden zu einer anderen Beobachtung des Verhaltens des Lernenden als die Unterscheidung „überfordert versus unterfordert“. Im ersten Fall suche ich den Grund bei dem Lernenden, im zweiten Fall überprüfe ich meine eigene Lehrintervention und das hat je unterschiedliche Konsequenzen für mein weiteres Handeln, je nachdem, welche Wahrnehmungsinterpretation ich zugrunde lege.

Kommen wir noch einmal auf unser Szenario zurück: Die zwei Kollegen, die sich mit der Vorbereitung der Fortbildung beschäftigen – nennen wir sie mal Herr Abel und Frau Bauer – arbeiten bereits intensiv mit handlungsorientierten Methoden im Unterricht. Kollege Abel begründet dies folgendermaßen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich die Schüler im fragend-entwickelnden Unterricht immer wieder auf das Ergebnis hinführen muss. Das empfinde ich nicht nur als sehr anstrengend, weil die meiste Aktivität von mir ausgeht, sondern auch frustrierend, weil die Schüler sich die Lösungswege nur bis zur nächsten Prüfung merken, ohne sie eigentlich verstanden zu haben. Dann will ich darauf ein halbes Jahr später wieder zurückgreifen, haben die Schüler das Meiste schon wieder vergessen und die Stunde geht mit Wiederholung drauf. Irgendwann habe ich schmerzlich einsehen müssen, dass sich meine routinierten Methoden einfach nicht mehr bewähren. Vor zwei Jahren bin ich durch Kollegin Bauer auf eine Fortbildung zum handlungsorientierten Lernen und eigenverantwortlichen Arbeiten aufmerksam geworden. Wir haben uns darin mit alternativen Unterrichtskonzepten beschäftigt, die u.a. das Ziel verfolgen, Lernende darin zu unterstützen, sich das Wissen selbst zu erschließen. Ich versuche heute den Unterricht so zu gestalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler das Fachwissen durch längere eigentätige Arbeitsphasen und in kommunikativer Auseinandersetzung mit Mitschülern aneignen, also auch noch Sozial- und Methodenkompetenzen erlernen. Ich habe mein Unterrichtsrepertoire um diese Methoden erweitert und bisher gute Erfahrungen damit gemacht. Ich habe das Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein, was ich durch unsere SCHILF-Maßnahme nun auch bestätigt sehe“.

Wie kann man das Verhalten der drei Kollegen beurteilen, die sich zurückhaltend zeigen? Kollege Meier begründet seine Zurückhaltung wie folgt: „Ich plane und gestalte meinen Unterricht seit 15 Jahren sehr erfolgreich. Dazu gehört, dass ich mich auch fachlich immer wieder auf den neuesten Stand bringe, ohne Kosten und Mühen zu scheuen. Ich merke auch, dass das Unterrichten in den letzten Jahren anstrengender geworden ist, aber das liegt daran, dass wir die 'falschen Schülerinnen und Schüler' an unseren Schulen haben. Leistungsmäßig gehören die hier einfach nicht her. Warum soll ich jetzt meinen Unterricht anpassen, Fortbildungen machen und mir noch mehr Arbeit aufbürden, da müsste vielmehr von Seiten der Bildungspolitik gehandelt werden. In der geplanten SCHILF-Maßnahme wird dann wieder ein neues Konzept favorisiert, davon hatten wir in den letzten 15 Jahren Dutzende, gebracht haben Sie alle nichts. Wir sollten uns lieber mal darüber unterhalten, wie wir die Disziplin- und Leistungsprobleme im Unterricht in den Griff bekommen. Es gibt viele Kollegen, die das genauso sehen wie ich“.

Auf unser Beispiel angewendet, können wir erkennen, dass Menschen zur Aufrechterhaltung ihrer Wirklichkeitskonstruktionen die Bestätigung durch eine soziale Gruppe benötigen. Kollege Abel hat in seiner Sichtweise schulischer Probleme Unterstützung von Kollegin Bauer und der damaligen Fortbildungsgruppe erhalten, die ihn möglicherweise auch dann bestärkt haben, wenn sich nicht unmittelbar Erfolge im Unterricht einstellten. Durch die SCHILF-Maßnahme werden die Wirklichkeitsinterpretationen von Lehrer Abel weiter stabilisiert, weil sie eine institutionelle Bestätigung und damit eine hohe Legitimation erfahren.

Aber auch Kollege Meier, der bisher keinen Handlungsbedarf sieht, weil er die Probleme im Unterricht äußeren Faktoren zuspricht, fühlt sich in seiner Einschätzung sowie seinem Handeln bestärkt. Denn er verfügt ebenfalls über eine „Kommunikationsgemeinschaft“ in der Schule, die seine Interpretationen schulischer Wirklichkeit mit ihm teilen und sie ihm dadurch adäquat erscheinen lassen. Wir können uns daher vorstellen, dass die beiden Kollegen quasi in ihren eigenen „Welten“ leben und über die „Funktionsweise dieser Welt“ ihre eigene Logik ausgebildet haben. Wenn Sie nun als Schulleiterin bzw. Schulleiter versuchen, Kollege Meier von der Notwendigkeit der SCHILF-Maßnahme zu überzeugen, so kann es sein, dass sie möglicherweise aneinander vorbei reden und Sie das Gefühl haben, Lehrer Meier will Sie nicht verstehen. Tatsächlich aber verarbeitet er Ihre Aussagen mit

seinen subjektiven Relevanzkriterien und blendet all das aus, was für ihn nicht aktuell von Bedeutung ist und auch nicht mit seinen Wirklichkeitsvorstellungen übereinstimmt.

Hilfreich ist es dann, wenn die Interaktionspartner sich in einer solchen Situation über ihre Wirklichkeitsinterpretationen verständigen, d.h. darüber, wie z.B. unterrichtliche Probleme wahrgenommen, bewertet und welche eigenen Bewältigungsstrategien als nützlich und daher sinnvoll angesehen werden. Vielleicht wird dann auch deutlich, dass Herr Meier sich weniger als Pädagoge, sondern als Fachmann versteht und seine Aufgabe darin sieht, die Fachinhalte didaktisch aufbereitet zu vermitteln – und dafür auch einiges zu tun.

Dies weist uns schon auf einen wichtigen Punkt hin, wenn wir danach fragen, wie sich Lernkulturen wandeln lassen. Entscheidend ist nämlich, dass wir an diesen vertrauten und routinisierten Deutungs- und Handlungsmustern ansetzen. Gerd Leisenheimer ein Schulleiter, hat dies treffend formuliert: „Uns war klar geworden, dass eine veränderte Schule mit einem auf Selbständigkeit ausgerichteten Unterricht, einem entsprechend veränderten Verständnis der Schüler- und Lehrerrolle und einem veränderten Verhalten gegenüber unseren Schülern, nur dann auf den Weg zu bringen ist, wenn wir Lehrer uns ändern und wenn wir dies als gemeinsamen Entwicklungsprozess begreifen, Veränderung von Schule - so unser Selbstverständnis - beginnt nicht bei den Rahmenbedingungen, sondern in unseren Köpfen“ (Leisenheimer, 1997, S. 22).

Wandel lernkultureller Deutungsmuster

D.h. der Wandel der Lernkultur findet zuerst im Wandel unser Vorstellungen von Unterricht, im Wandel unserer lernkulturellen Deutungsmuster statt. Für Kollege Meier wäre es daher wichtig, seine Rolle als Lehrender und die Konsequenzen seines unterrichtlichen Handelns zu reflektieren oder auch selbst als Lernender Erfahrungen mit neuen Lernformen zu machen. Denn erst diese Differenzerfahrungen regen zur Transformation überkommener Deutungsmuster an. Zu dieser Einschätzung gelangt auch Peter Faulstich wenn er darauf hinweist, dass ein Lernen erst dann ausgelöst wird, „wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Zum

Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse und Widerstände stoßen“ (Faulstich, 1999, S. 32).

Warum müssen sich Lernkulturen wandeln?

Diese Frage ist deshalb wichtig, weil viele Lehrende das Gefühl haben, mit dem Lernkulturwandel werde wieder mal ein neues bildungspolitisches Thema eingeläutet, und dass sie sich dieser neomodischen Bewegung nicht anschließen bräuchten, nach dem Motto: >Es gab schon viele Reformbewegungen, und gebracht haben sie alle nichts. Wenn sich nicht erst die Rahmenbedingungen ändern, ändert sich auch in der Schule nichts<.

Arbeit am eigenen Lebens- und Erfahrungsraum

Wenn wir heute an Schulen über unsere Lernkulturen kritisch nachzudenken beginnen, dann ist dies keine freiwillige Beschäftigung einzelner, sondern eine notwendige Auseinandersetzung mit der Frage, unter welchen Bedingungen nachhaltig und zufriedenstellend gelernt und gearbeitet werden kann. Und es geht auch nicht darum, schnell ein Schulprogramm zu entwerfen, sondern die Schule und alle an ihr Beteiligten begeben sich in einen sehr sensiblen Entwicklungsprozess, der von den Beteiligten ein hohes Maß an Lern- und Reflexionsbereitschaft erfordert.

Umso wichtiger ist es daher auch, mit den Beteiligten zu klären, warum die Arbeit an der eigenen Lernkultur letztlich auch Arbeit an dem eigenen Lebens- und Erfahrungsraum ist. Zudem liegt die Aufgabe der Schule darin, Schüler und Auszubildende auf die Anforderungen im Alltag und im Beruf adäquat vorzubereiten. Auch hier müssen wir uns kritisch fragen, wie gut uns diese Aufgabe bisher gelungen ist.

Bedeutung von Schlüsselqualifikationen

Wenn wir uns die Kritik der Institutionen, Einrichtungen und Betriebe anschauen, in die unsere Absolventinnen und Absolventen wechseln, dann müssen wir feststellen, dass die Schülerinnen für die komplexen Anforderungen nur unzureichend ausgebildet worden sind und ihnen grundlegende Schlüsselqualifikationen fehlen.

Schlüsselqualifikationen: Die Stärken und Schwächen

Auf die Frage „Wo sehen Sie bei den Schlüsselqualifikationen Stärken und Schwächen der Schüler“ antworteten die Unternehmen (in Prozent)¹:

	Stärken	geringe Schwächen	deutliche Schwächen
Teamfähigkeit	31	58	12
Kommunikatives Verhalten	26	61	13
Kooperation	23	65	12
Kritikfähigkeit	19	56	25
Leistungsbereitschaft	16	56	28
Zuverlässigkeit	15	63	22
Kreativität	14	64	22
Motivation	13	50	37
Belastbarkeit	11	52	38
Selbständiges Lernen	10	49	41
Logisches Denken	10	55	36
Verantwortungsbewusstsein	10	51	40
Zielstrebigkeit	10	60	31
Einstellung zur Arbeit	9	47	44
Beständigkeit	7	60	33
Konzentrationsfähigkeit	5	60	35
Planvolles Arbeiten	5	59	36

Stärken und Schwächen von SchülerInnen im Bereich der Schlüsselqualifikationen (Aus: Wirtschaft und Unterricht, 25 (1999), 7)

Die Fähigkeit, sich neues Wissen selbstständig anzueignen, wird angesichts der Wissensexplosion und schnellen Veralterungsrate unseres heutigen Wissens zunehmend erforderlich. Aus diesem Grunde müssen die überlieferten Modelle einer vorausseilenden, auf die Zukunft bezogenen selektierenden Bildung und Qualifizierung allmählich aufgegeben werden. Denn wir wissen heute immer weniger, wie unsere Welt in fünf Jahren aussehen wird und mit welchen Anforderungen unsere Schülerinnen und Schüler umgehen müssen. Es kann daher nicht darum gehen, das einzelne Individuum vorbereitend an den Wandel anzupassen (- wir wissen ja gar nicht mehr, wie dieser Wandel aussieht), es muss vielmehr immer stärker darum gehen, die Individuen für eine Selbstanpassung an diesen Wandel

¹ Quelle: IW-Umfrage bei 763 Unternehmen 1997

vorzubereiten und sie dafür im Erwerb von Selbstlernkompetenzen zu unterstützen. Wir nehmen auch in anderen beruflichen Bereichen wahr, dass das Selbst zunehmend ins Zentrum der Betrachtung rückt. Individuen müssen sich selbst managen, selbst vermarkten, sich selbst um ihre Altersvorsorge kümmern, sich selbst lebenslang weiterbilden, um den Anschluss nicht zu verlieren. Das klingt vielleicht auf der einen Seite negativ und als Zwang zur Selbstorganisation, eröffnet aber dadurch auf der anderen Seite auch vielfach Gestaltungsspielräume. Um diese nutzen zu können, müssen wir die Individuen darauf vorbereiten und ihnen den Erwerb persönlichkeitsbezogener Kompetenzen ermöglichen.

„Primat der Methodik“

Der Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen ist weniger an das „Was?“, d.h. bestimmten Inhalten oder einen Lehrplan gebunden, sondern wird vorrangig durch das „Wie?“, d.h. durch die Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht. Wenn wir an unsere eigene Schulzeit denken, so erinnern wir uns häufig noch an Unterrichtssituationen, die in irgendeiner Weise neuartig und ungewöhnlich waren. Verblasst ist aber zum großen Teil der Inhalt, der uns über viele Jahre hinweg vermittelt wurde.

Da mit dem „Wie?“ in der Regel folgenreichere und länger andauerndere Wirkungen verbunden sind als mit dem „Was?“, gewinnt die Methode bzw. besser: *Das methodische Setting des Lernprozesses* an Bedeutung, d. h. die Art und Weise wie die Unterrichtsorganisation zwischen dem Lehrenden, dem Lernenden und dem Inhalt arrangiert ist. So spricht auch Hilbert Meyer (1997, S. 159) derzeit vom „Primat der Methodik“. Wenn man dieses WIE allerdings nicht explizit berücksichtigt, dann greifen die Wirkungen des „Heimlichen Lehrplans“. Wir kennen den heimlichen Lehrplan auch in Organisationen. Es war Kurt Lewin (1953), der bereits in den 50er Jahren diese „heimliche Tagesordnung“ aufdeckte und zeigen konnte, dass diese häufig viel effektiver wirkt als die „offizielle Tagesordnung“. Die heimliche Tagesordnung zeigt das Netzwerk der tatsächlich wirksamen Machtverhältnisse, die informelle Organisation und deren Sozialbeziehungen, die in Gruppen und Institutionen vorhanden sind und somit auch – wie in der Schule – „heimlich“ erzieherische Funktionen übernimmt. Dieses „implizite“ Lernen besteht aus der Übernahme von Haltungen, Einsichten, Gewohnheiten sowie Kompetenzen, die unausgesprochen, beiläufig

und unterschwellig vermittelt werden. Es ist besonders dieses implizite Lernen, welches für den Erwerb oder Nichterwerb von Schlüsselqualifikationen, Lernhaltungen, Problemlösungsfähigkeit und Selbständigkeit von zentraler Bedeutung zu sein scheint.

Ein zentraler Gesichtspunkt in diesem Zusammenhang ist die Einsicht, *dass man nicht nicht schlüsselqualifizieren kann*. So haben Studierende, Schüler, Auszubildende oder Mitarbeiter in den traditionellen Lernkulturen auch gelernt, dass es nicht auf ihre eigenen Überlegungen ankommt, dass sie lediglich nachzuvollziehen haben, was man ihnen „vorsezt“, dass sie nur auf Geheiß tätig werden sollen, dass sie keine Fehler machen dürfen, somit auch nichts Neues ausprobieren wollen und dass die Erreichung der Ziele schließlich Sache der Lehrenden oder Vorgesetzten ist.

Defensives Lernen

Klaus Holzkamp bezeichnet diese Art des Lernens deshalb auch als „defensives Lernen“. Ein solches defensiv begründetes Lernen dient keiner konstruktiven Bearbeitung eines Lernproblems, vielmehr unterwirft sich der Lernende dem Lernprozess lediglich aus strategischen Gründen. d.h. um Sanktionen, wie z.B. schlechte Noten abzuwehren. Ein durch defensives Lernen gekennzeichnete jahrelange Sozialisationsprozess fördert letztlich eine lernfeindliche bzw. lernlähmende Grundhaltung, welche in immer stärkerem Gegensatz zu dem für die gesellschaftliche Entwicklung notwendigen lebenslangen Lernen steht und deshalb zur vom Individuum geforderten lebenslangen Lernbereitschaft gerät: Menschen, die durch defensive Lernerfahrungen sozialisiert worden sind, verbinden mit dem Lernen zunächst negative Erfahrungen und Vorstellungen, zumindest die Erwartung, dass das bevorstehende Lernen ein geführtes Lernen ist, das mit eigenen Fragestellungen und Problemen sowie der Entwicklung ihrer eigenen Handlungskompetenz wenig bzw. überhaupt nichts zu tun hat. Ein solches defensives Lernen ist zudem wenig nachhaltig.

Illusion der Machbarkeit

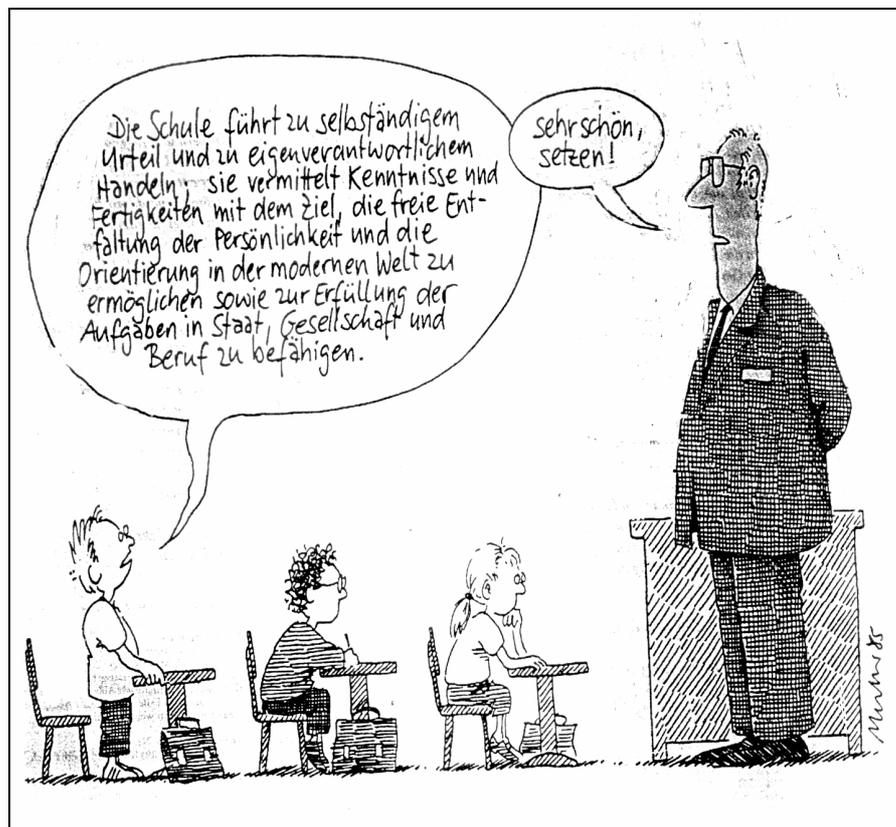
Verbunden damit ist auf Seiten der Lehrenden eine „Illusion der Machbarkeit“, nämlich die Vorstellung, dass gelernt werde, was gelehrt wurde und auch nur das gelernt wird, was gelehrt worden ist. Demgegenüber hat insbesondere die neuere Lernpsychologie sowie die Kognitions- und Gedächtnisforschung den Blick dafür geschärft, dass das Lernen ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Prozess ist. In diesem Zusammenhang verwendet man den Begriff der „Selbstreferentialität“, der auf die interne Geschlossenheit und die Rückbezüglichkeit der im Subjekt ablaufenden Aneignungsprozesse bezogen ist. Individuen oder soziale Gruppen (Klasse, Seminar, Kurs, aber auch Abteilungen und Betriebe) können zwar durch externe Anstöße lernen, sie können auch durch extern erfolgende Impulse oder Vorgaben angeregt werden, die Resultate der angestoßenen Lernprozesse sind allerdings auch in starkem Maße von ihrer bereits vorhandenen und entwickelten kognitiven Eigenstruktur geprägt. Was tatsächlich als Ergebnis der Lernprozesse herauskommt, ist somit Resultat äußerst komplexer Wirkungszusammenhänge, nicht jedoch ein Output der durch den Lehr-Input allein - und vielleicht noch nicht einmal in erster Linie - ausgelöst worden ist. Diese lernpsychologischen Erkenntnisse sind in den letzten Jahren vor allem durch konstruktivistische und systemtheoretische Arbeiten gestützt worden (vgl. Maturana/ Varela, 1987; V. Glaserfeld, 1987; Gerstenmeier/ Mandl, 1997; Arnold/ Siebert 1999). Was wir lernen, hängt dabei davon ab, was wir zum Handeln brauchen, und was uns wichtig ist. Lernende greifen sich deshalb aus einer Bildungsveranstaltung solche Lern- und Wissensinhalte selektiv heraus, die ihnen zur Bewältigung von Handlungsproblemen ihrer Lebens- oder Berufspraxis wichtig erscheinen. Es kommt darauf an, diesen Konstruktions- und Aneignungsprozess methodisch zu unterstützen.

Expansives Lernen

Dabei müssen die Methoden bereits das in sich repräsentieren, was vom Lernprozess als Ergebnis erwartet wird. Handlungs- und Gestaltungskompetenz, Flexibilität und Veränderungsbereitschaft können sich in frontalunterrichtlichen und lehrerzentrierten Lernarrangements kaum entwickeln. Dies bedeutet, dass die Fähigkeiten zur Selbständigkeit, Selbst-

tätigkeit und eigenständigen Problemlösung in den Vordergrund der neuzeitlichen Qualifikationsanforderungen gerückt werden. Dabei erlangen auch die Methoden, die in den Bildungsinstitutionen Anwendung finden, grundlegendere Bedeutung. Von der in diesen Institutionen vorherrschenden „Methodenpraxis“ hängt es ab, welche Methodenkompetenzen in den Lernenden bereits angebahnt werden und welche nicht. Aus diesem Grunde erweist sich als ein wesentlicher Aspekt des Wandels der Lernkultur die Frage, worin sich „lebendiges“ – Holzkamp spricht von expansivem Lernen – von defensivem Lernen unterscheidet und welche Kompetenzanforderungen mit einer Verlebendigung von Lernkulturen für die Lehrerinnen und Lehrer verbunden sind.

In einem frontalunterrichtlichen Stil lassen sich Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Handeln schwer erproben.



Cartoon „Frontalunterricht“

Wie und wohin sollen sich Lernkulturen wandeln bzw. weiterentwickeln?

Somit stellt sich die Frage, wie Lernkulturen gestaltet sein müssten, damit die Lernenden solche umfassenden Schlüsselqualifikationen erwerben können. Also die Fähigkeit, sich Wissen bei Bedarf selbst zu erschließen. Die Fähigkeit, mit unsicheren Situationen umzugehen und Probleme situativ zu lösen. Die Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten und dabei eigene Interessen zu vertreten.

Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden zu schaffen und Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung zu ermöglichen, gelingt erfahrungsgemäß mit aktivierenden Methoden am besten (vgl. Arnold/ Schübler 1997). Entscheidend ist jedoch, in welchem didaktischen Kontext und mit welchem „Arbeitsauftrag“ entsprechende Methoden eingesetzt werden. Nicht jede Gruppen- und Partnerarbeit dient der selbstgesteuerten Wissensaneignung.



Cartoon „Lernspiel“

Lerner- bzw. Aktivitätsmethoden

Auch das Umgekehrte gilt: Nicht jeder Frontalunterricht verhindert selbständige Wissensaneignung und Eigeninitiative. Auch der Methodenwechsel selbst ist kein Ausweis für professionelle Lehrarbeit; es kommt vielmehr darauf an, *wer* die Methoden wechselt und welche Methoden dabei gewechselt werden sollen: Solche, die „leiterzentriert“ und wenig selbständigkeitsfördernd sind oder sogenannte Lerner- bzw. Aktivitätsmethoden.

Man kann demnach festhalten: Nicht die Methode selbst und auch nicht der Methodenwechsel sind das professionell Entscheidende, sondern das diesem zugrunde liegende didaktische Anliegen, das Wissen um die Aneignungslogik der Lernenden und die Frage nach der systematischen Vorbereitung der Lernenden auf den aktiven Umgang mit Wissen. Wenn wir daher über eine veränderte Methodenkultur nachdenken, so kann sich diese nicht entwickeln, wenn – wie gesagt - sich die Lehrenden selbst, die Professionals pädagogischer Prozesse, nicht mit verändern.

Selbstevaluation

Wenn wir also danach fragen, wie sich unsere Lernkulturen verändern können, so müssen wir pädagogisch Tätigen bereit sein, unsere eigene Lernkultur zu reflektieren und gezielt zu evaluieren. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen wird dieser kritischen Selbstevaluierung in Ansätzen nachgegangen. Dabei bezieht sich die Evaluation z.B. auf eine veränderte Didaktik, die weniger von Wissensbeständen und deren Vermittlung ausgeht, sondern vielmehr stärker nach den Voraussetzungen der lernenden Subjekte und den methodischen Möglichkeiten einer umfassenden Kompetenzentwicklung fragt. An die Stelle der „üblichen“ Leitfrage „Was muss ich tun, um den Inhalt zu vermitteln?“ tritt die Leitfrage: „Was können die Schüler und Schülerinnen (bereits) selbst unternehmen, um sich den Inhalt zu erschließen?“ Erst an zweiter Stelle widmet sich der Lehrende dann der Frage: „Und was muss ich - noch - selbst in die Hand nehmen, damit der Aneignungsprozess gelingt?“

Die Selbstevaluation dient dazu, signifikante „Unterschiede“ in der eigenen Lernkultur wahrzunehmen, wozu u.a. auch folgende Fragen hilfreich sind:

- *Über welche Erwartungen verfügen die Lehrenden bzgl. den Fähigkeiten und dem Weiterkommen der Schülerinnen und Schüler: eher optimistisch oder resignativ?*
- *Wie ist das Interesse der Lehrenden am Abschneiden ihrer Schüler: herrscht Zuversicht oder eine Art Gleichgültigkeit?*
- *Wodurch kennzeichnet sich das Umgangsverhalten aller Beteiligten: überwiegt ein humaner Kommunikations- und Interaktionsstil oder überwiegen konfliktäre Strukturen?*
- *Wie stimmen sich die Lehrenden in didaktisch-methodischen Fragen ab: gibt es im Lehrerkollegium einen Konsens in didaktisch-methodischen Fragen oder macht jeder Lehrende seinen Unterricht nach eigenen Vorstellungen; unterstützen sich Lehrende gegenseitig in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und stimmen sich gegenseitig bzgl. ihrer Unterrichtsgestaltung ab oder herrscht eine Art „Einzelkämpfermentalität“?*
- *Wie werden Entscheidungen im Kollegium getroffen: werden Regeln/ Vereinbarungen gemeinsam im Kollegium erörtert und festgelegt oder gibt es Beschlüsse Einzelner, die für alle verbindlich sind?*
- *Wie identifizieren sich die Lehrenden und Schüler mit Ihrer Schule: lässt sich ein „Gemeinschaftsgefühl“ spüren, das seinen Ausdruck z.B. in Arbeitsgemeinschaften findet oder überwiegt eine „Null-Bock-Mentalität“, die u.a. durch Vandalismus an der Schule erkennbar wird?*
- *Wie werden die Fragen/ Interessen der Schüler am Schul- und Unterrichtsgeschehen berücksichtigt: Aktive Beteiligung an Entscheidungen oder „Pseudo-Mitsprache“ einer Schülervertretung ohne Rechte?*
- *Wie wird die Mitarbeit der Schüler in Schule und Unterricht gewährt und gefordert: gibt es Organisationsformen, die selbständiges Lernen ermöglichen oder überwiegen frontalunterrichtliche Methoden?*
- *Welche Möglichkeiten haben die Schüler, sich mit einem Lerngegenstand aktiv handelnd auseinander zu setzen und fachübergreifende Kompetenzen im Unterricht zu erwerben: können sie eigene Erkundungen vornehmen und an Projekten arbeiten, lernen sie ihre Arbeiten selbst zu korrigieren und zu bewerten oder wird ihnen nur sporadisch die Möglichkeit gegeben, in Gruppen zu arbeiten?*
- *Über welche besonderen Lern-, Förder- und Beratungsangebote verfügt die Schule: gibt es spezielle Angebote, z.B. Fördermöglichkeiten für Schüler mit Lernschwierigkeiten, Mediatorensystem zur Konfliktberatung oder beschränken sich die Beratungen auf die schulische Grundausstattung mit einem „Beratungslehrer“?*
- *Wie hoch sind die Fluktuation im Kollegium sowie die Unterrichtsausfälle und –vertretungen: herrscht ein gutes Klima und fühlen sich die Lehrenden auch gesundheitlich wohl oder zeigt sich, dass häufige Krankheitsfälle auftreten und viele Lehrende sich nach kurzer Zeit auf eine andere Stelle bewerben?*

- *Welche Interessen und Bemühungen bestehen gegenüber schulinternen Fortbildungen und Entwicklungen:* ist das Kollegium an einer systematischen Weiterentwicklung der schulischen Arbeit interessiert oder gehen Lehrenden individuellen Fortbildungsinteressen nach, ohne die Ergebnisse an die schulische Gesamtarbeit zurück zu koppeln?
- *Wie werden Kriterien und Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne umgesetzt:* werden Richtlinien und Lehrpläne auf die eigene Schule angepasst oder gilt es die Vorgaben eins zu eins auch in die eigene schulische Arbeit zu übersetzen?
- *Über welches Selbstverständnis bzw. „Führungsmodell“ verfügt die Schulleitung:* ist sie Initiatorin von Zielklärung, -absprache und -sicherung in kooperativer Weise oder delegiert sie top-down?
- *Worin kennzeichnet sich die Öffentlichkeitsarbeit der Schulleitung:* tritt sie mit Offenheit nach außen, d.h. tritt sie in Kontakt mit Eltern, anderen Schulen, Einrichtungen etc. oder weiß die Öffentlichkeit - außer dem Schulnamen - nichts über die Aktivitäten der Schule?
- *Wie gestaltet sich die Elternarbeit bei den Lehrenden:* wird die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern gesucht oder geht der Austausch über den obligatorischen Elternabend nicht hinaus? ...

Ermöglichungsdidaktik

Diesem Reflexionsprozess liegt ein Modell zugrunde, dass wir „*Ermöglichungsdidaktik*“ nennen und es damit von überlieferten, mechanistischen und technologischen Konzepten einer „*Erzeugungsdidaktik*“ abgrenzen (Arnold/ Schüßler 1998, S. 120ff.).

Die Ermöglichungsdidaktik trägt der Tatsache Rechnung, dass sich Lernen als ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess der Lernenden vollzieht, dessen Resultate von Lehrenden zwar ermöglicht und durch ein entsprechendes Lehr-Lern-Arrangement gefördert, aber nicht erzeugt und gewährleistet werden können. Nachhaltiges Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke und Handlungsprobleme relevant wahrgenommen wird. Die Ergebnisse des Lernens sind in einer solchen Didaktik weniger wichtig als der Prozess, der zu weiteren Fragen führt. Der Problemlösungsprozess sollte sich nicht auf die nachvollziehende Anwendung bekannter Verfahren beschränken, sondern die Konstruktion eigener Lösungswege, ihre selbstständige Bearbeitung und Überprüfung im sozialen Dialog beinhalten.

Viel Aufschluss haben hier auch Arbeiten zur konstruktivistischen Didaktik geliefert, die für ein nachhaltiges Lernen auf folgende Prinzipien hinweisen (vgl. u.a. Gerstenmeier/Mandl 1995):

Authentizität und Situiertheit: Zum einen wird darauf verwiesen, dass die Lernumgebung den Lernenden ermöglichen soll, mit realistischen Problemen und authentischen Situationen umzugehen, wodurch ein Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereit gestellt wird. Aus dem situativen Kontext entstehen dann Handlungsproblematiken, an denen weiter gearbeitet werden kann.

Multiple Kontexte: Um das Wissen auch auf andere Kontexte übertragen zu können, sollten dabei variierte Aufgabenbedingungen und Problemsituationen im Lernarrangement bereit gehalten werden, das kann auch dadurch geschehen, dass die Lernenden an unterschiedlichen Projekten zum gleichen Thema arbeiten und sich dadurch verschiedene Problemkontexte erschließen.

Multiple Perspektiven: Dadurch, dass die Lernenden Probleme aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten und bearbeiten, werden sie auch dazu angeregt, sich auf andere Wirklichkeitskonstruktionen einzulassen, wodurch gegenseitiges Verstehen erst möglich wird. Der Perspektivenwechsel hilft den Lernenden überdies, sich von eigenen, aber nicht mehr funktionalen Handlungs- und Deutungsmustern zu trennen, wenn erkannt wird, dass andere die Situation anders deuten.

Sozialer Kontext: Das setzt voraus, dass die Lernumgebung explizit kooperatives Lernen fördert. Gerade weil Wissen und Bedeutung sozial konstruiert und auf ihre Plausibilität geprüft werden, ist es wichtig, dass den Lernenden Möglichkeiten zum sozialen Austausch – auch mit Mitgliedern ihrer zukünftigen Praxis eröffnet werden.

Wir können uns diese Prinzipien an folgendem Szenario vergegenwärtigen:

Im Rahmen eines Kommunikationstrainings zum Thema „Zielgerichtete Gesprächsführung und Zusammenarbeit“ wird weitgehend auf künstliche, d.h. vorab entwickelte, Übungen verzichtet. Vielmehr entwickelt sich der Lerngegenstand aus der Dynamik des Lernge-

schehens selbst. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, ihren Lernprozess selbst zu strukturieren. Im Rahmen dieses Strukturierungsprozesses übernimmt ein Teilnehmer die Moderation, der in seiner Moderationsfunktion vom Trainer gecoacht wird. Im Rahmen dieser Kommunikationssituation mit den übrigen Teilnehmenden entstehen nun konflikthafte und irritierende Fälle, die vom Trainer aufgegriffen und in eine Lernschleife überführt werden. Der nun stattfindende Lernprozess ist nicht aufgesetzt, sondern hat sich aus einer Problemsituation heraus entwickelt, in die die Beteiligten lebhaftig eingebunden sind, wodurch eine authentische Betroffenheit entsteht. Kommunikative Lerninhalte werden nun exemplarisch anhand der aktuellen Seminarsituation bearbeitet und sind somit für die Lernenden nachvollziehbar. Nicht der Lerninhalt und seine curriculare Aufbereitung stehen im Zentrum des Seminargeschehens, sondern die Teilnehmenden mit ihren Fragestellungen und aktuellen Handlungsproblematiken, an deren Bearbeitung bestimmte Lerninhalte situationsgerecht als Deutungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist das Methodenarrangement auf die diskursiv reflexive Aufarbeitung der Situation und die praxisbezogene Anwendung von Wissen gerichtet (vgl. Schüßler 2001, S. 24f., Müller u.a. 1999).

Stärkung der Selbstlernkompetenz

Dem Arrangement solcher Lernumgebungen liegt ein anderes Paradigma von Lernen zugrunde, welches sich nicht mehr um die Begriffe „Lehrer“, „Vermittlung“ und „Führung“ rankt, sondern von den zentralen Begriffen „Lernen“, „Aneignung“ und „Selbsttätigkeit“ ausgeht. Es ist deshalb in der Didaktik und in der Lehrerbildung gleichermaßen notwendig, nicht nur die methodischen Kompetenzen der Lehrenden zu fördern, sondern – gewissermaßen von einer Metaperspektive her – kontinuierlich zu fragen, wie ein Unterricht „beschaffen“ sein müsste, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre methodischen Kompetenzen entwickeln können (vgl. Klippert 1994, 1995, 1998, 2000). Die Perspektive ist demnach eine grundlegend andere: Nicht die noch so systematisch geplante und durch den „Einsatz“ unterschiedlicher Methoden einigermaßen unterhaltsam gestaltete Unterrichtsstunde kann als Modell eines in diesem Sinne erfolgreichen Unterrichts angesehen

werden, entscheidend ist vielmehr, ob ein Unterricht die Selbstlernkompetenz und Souveränität der Schülerinnen und Schüler selbst fördert. Das setzt voraus:

- dass Unterricht prozessbezogen arrangiert wird, d.h. die Aufmerksamkeit darf sich nicht nur auf die Lernergebnisse richten, sondern muss auch die Lernaktivitäten und den Lernprozess als Ganzes in didaktische Überlegungen mit einbeziehen.
- dass das Lernen selbst zum Diskussionsthema gemacht wird, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden. Das setzt zum einen voraus, dass im Lernprozess auch Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten geübt werden und zum anderen die Lernenden explizit darin unterwiesen werden, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können.
- dass die Lernenden aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten wählen können. Es bedeutet aber auch, dass die Verantwortung für das Lernen sich allmählich vom Lehrenden zu den Lernenden verlagert.

Der Lehrende als Lernberater

Mit einem solchen aktivierenden und handlungsorientierten Lernen ändert sich auch die Rolle des Lehrenden. War er früher Unterweiser, der seine Lehre u.a. nach den Prinzipien des Vormachens und Nachmachens bzw. des Vordenkens und Nachdenkens strukturierte, so wandelt sich seine Zuständigkeit heute immer mehr in Richtung der Rolle eines Lernberaters.

Ein Lernberater ist weniger für die Vermittlung von Wissen zuständig, als vielmehr für die Beratung der Lernenden bei der Aneignung von Wissen (vgl. Kemper/ Klein 1998; Keller 1999; Siebert 2001; Dietrich 2001, S. 123ff.). Was heißt das konkret? Stellen wir uns ein Lernarrangement vor, das sich auch in bisherige Unterrichtsstruktur integrieren lässt.

Der Lernberater schafft einen Handlungskontext, in dem er die Lernenden über gemeinsam verabredete Arbeitsaufträge zum selbständigen Lernen und Durcharbeiten dieser Aufgabenstellungen motiviert und sie bei arbeitsmethodischen und inhaltlichen Fragen berät.

Früher hat der Lehrende nahezu alle Informationen im Unterricht vorgegeben und die Lernenden Schritt für Schritt angeleitet, während er heute viele der notwendigen Informationen selbst beschaffen lässt und dafür unterschiedliche Lernquellen bereit hält. Der Lernberater hält sich zurück, beobachtet den Lernprozess, steht für Rückfragen zur Verfügung, wartet ab, ob und wann er wirklich eingreifen muss, ohne allzu bereitwillig und unaufgefordert jederzeit „hinzuzuspringen“ um Lernende vor Fehlern und damit aber auch vor eigenen Lernchancen zurückzuhalten.



Cartoon „Schweigen“ (aus Meyer 1987, S. 211)

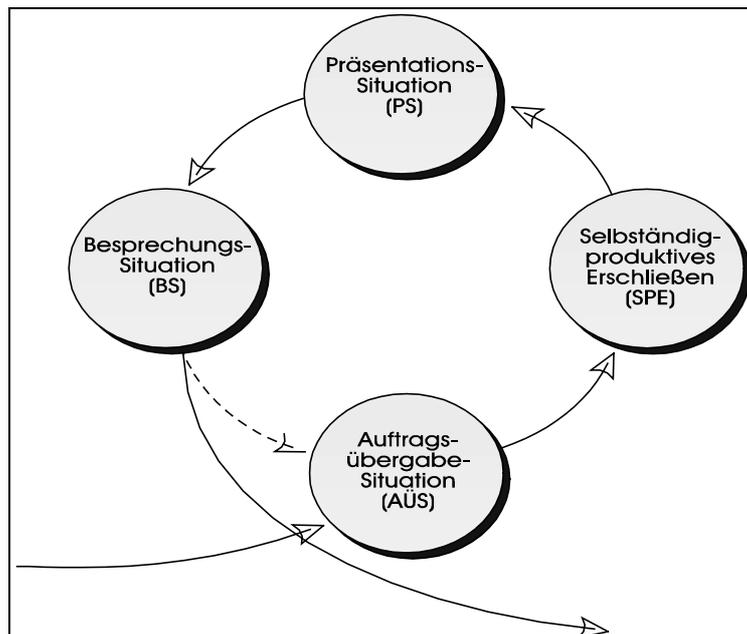
Subsidiäre Führung

Hat der Lehrende früher dazu verholfen, dass die richtige Lösung, die das Ziel des Unterrichts ausmacht, nachvollzogen werden konnte, so ist seine Rolle als Lehrberater in der lebendigen Lernkultur dadurch gekennzeichnet, dass er eigene Erfahrungen und Lösungen zulässt, diese „ermöglicht“ und versucht, den Lernenden durch Fragen selbst den richtigen Weg finden zu lassen und sich in der Art der Problemlösung selbst reflektiert. Diese Form der Unterrichtsplanung erfordert, dass die Lehrperson sich gerade zu Beginn der Erschließung eines neuen Lerngegenstandes relativ weit zurücknehmen muss. Er moderiert die Thematik an, „besorgt den Kick-off“, stellt Informationszugänge (auch eigene Inputs) bereit, konzentriert sich im übrigen jedoch systematisch darauf, die Selbsterschließungsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu stimulieren. Doch auch die steuernden Eingriffe während des Lernprozesses selbst folgen dem „Prinzip der subsidiären Führung“ (Arnold 2000, S. 19). D.h. der Lehrende führt nur dort, wo die Selbstführungskräfte der SchülerIn-

nen noch nicht ausreichen, weil z. B. ihre Selbsterschließungskompetenzen (noch) unterentwickelt sind.

Kennzeichnend für ein solches Lernarrangement ist ein „Lernen in Schleifen“, d.h. der ständige und absichtsvolle Wechsel zwischen Phasen der „Aufnahme“ und Phasen der „Selbsttätigkeit“.

Prinzipien einer handlungsorientierten Didaktik¹

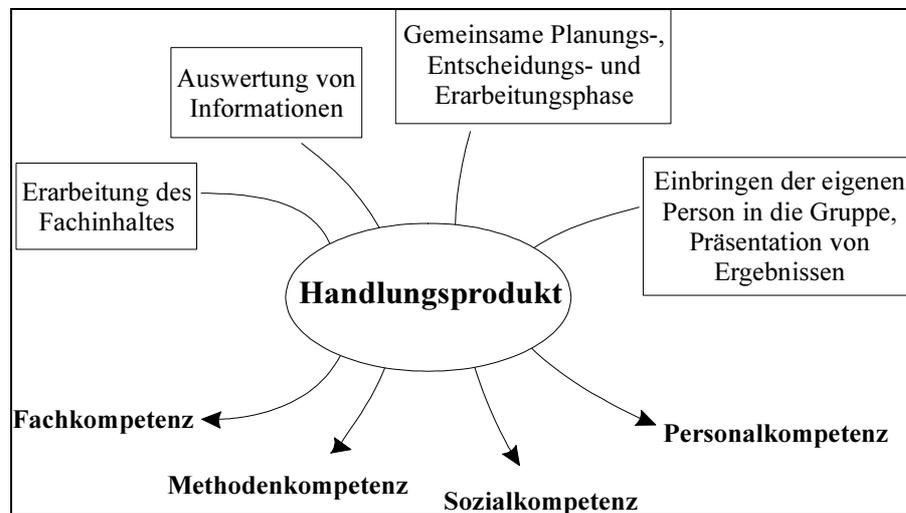


Die Lernschleife im handlungsorientierten Unterricht

Gleichzeitig wird die Dominanz des Inhaltlichen deutlich relativiert. Es geht dem handlungsorientierten Lernen zwar *auch* um Inhalte, doch werden diese nicht - wie im inhaltsfixierten Lernen - „erledigt“. Die Lernenden gewinnen über die selbständig produktiven Erschließungsphasen, die Präsentations- und Besprechungssituationen ihrer Lernergebnisse auch fachübergreifende Kompetenzen, wie Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.

¹ Die folgenden Ausführungen sind z.T. wörtlich übernommen aus: Arnold/ Schübler 1998, S. 152ff.

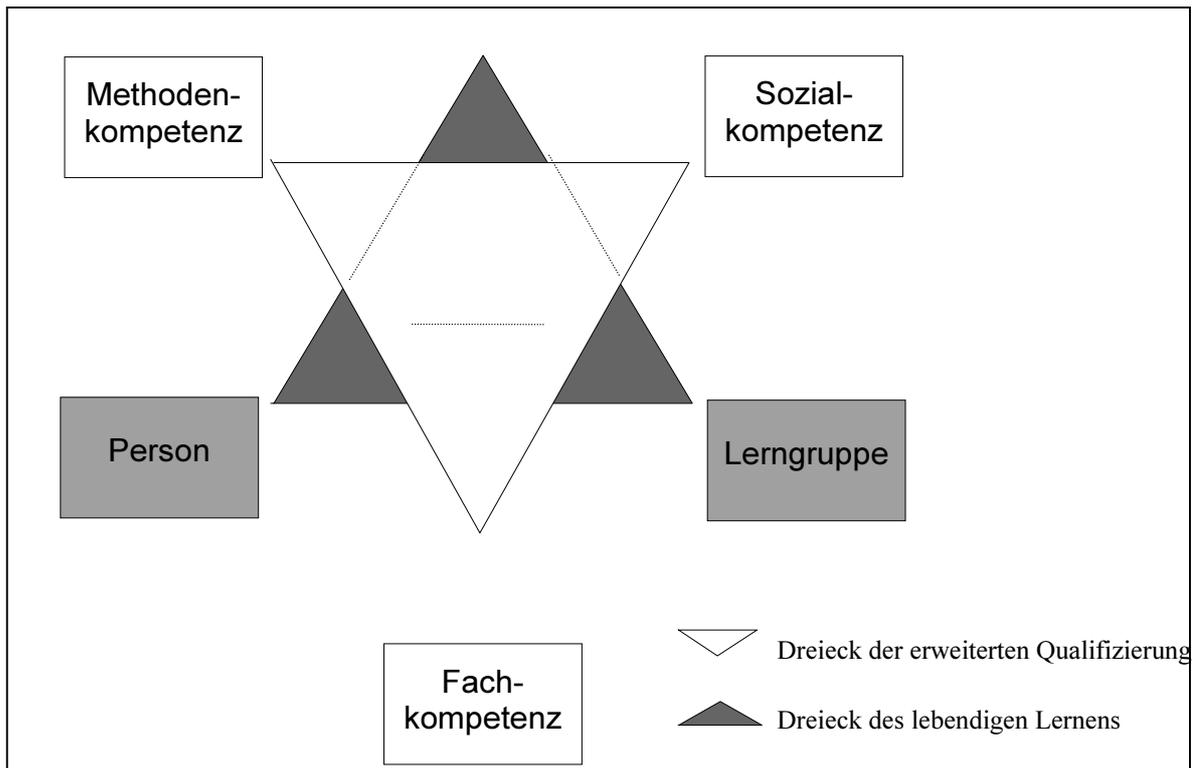
Ein solch handlungsorientiertes Lernen folgt damit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit, im Sinne der „vollständigen Handlung“.



Prinzip der Ganzheitlichkeit

Wir müssen daher Ausbildungsstätten entwickeln, in denen die Menschen lernen, wandlungsfähig und wandlungsbereit zu bleiben. Methodische sowie soziale Kompetenzen sind hierfür andauerndere Voraussetzungen, anstatt der Verfügung über rasch veraltendes, fachliches Spezialwissen.

Praktisch angewendet bedeutet dies, dass es in Lernprozessen zu einer Verschränkung zwischen dem Gegenstand, der lernenden Person selbst und der Lerngruppe kommen muss.



Das didaktische Sechseck

Diese drei Ebenen gilt es ständig im Blick zu haben. Lernen vollzieht sich nicht nur auf einer Inhaltsebene (Lerngegenstand), sondern auch auf einer Prozess- und Beziehungsebene (Lerngruppe) sowie einer sogenannten Geschäftsordnungsebene (persönliche Bedürfnisse). Auf den beiden letzt genannten Ebenen bilden sich Emotionen und werden Normen, Werte und Bedürfnisse artikuliert, die sich förderlich oder aber hinderlich auf das Lernen auswirken können. Bei einem reflexiven Lernen wird deshalb nicht nur das „Produkt“, das Handlungsergebnis, sondern auch der Lösungsweg sowie der Prozess der Zusammenarbeit thematisiert und besprochen.

Deutungslernen

In diesem Modell verbinden sich Qualifikations- und Deutungslernen. Wie eingangs aufgezeigt, liefern Deutungsmuster für jeden Einzelnen die Kriterien, nach denen er die Aufnahme von Informationen und das eigene Verhalten strukturiert. Lernangebote, die dies

nicht berücksichtigen, dürften kaum in die tagtäglich wirksamen ‚Deutungsmuster‘ der Teilnehmer integriert werden und geraten daher auch bald in Vergessenheit. Pädagogische Prozesse, die hier etwas zielgerichtet ‚bewegen‘ wollen, müssen sich daher in irgendeiner Weise gegenüber der Existenz von Deutungsmustern verhalten (vgl. Schüßler 2000).

Ziel eines Deutungslernens ist es, die Lernenden in der Selbstevaluation bzw. Selbstaufklärung ihrer handlungsleitenden Muster durch die Inszenierung diskursiv-reflexiver Verfahren zu unterstützen und darin auch alternative, z.B. wissenschaftliche Deutungsangebote einzubinden. Für einen Lernprozess bedeutet dies, die unterschiedlichen Sichtweisen zu einem Thema zur Sprache zu bringen. Deutungslernen fördert dann explizit die „systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen“ (Arnold/ Siebert 1999, S. 5).

Metakommunikation

Das Zur-Sprache-Bringen der unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungsmuster kann auch durch Metakommunikation unterstützt werden. Die konkrete Handlungsebene im Lernprozess wird kurzzeitig verlassen, um sich über die jeweilige Bedeutung des Kommunizierten auszutauschen. Es dürfte zunächst der Lehrende sein, der diesen Wechsel der Handlungsebenen initiiert, da sich die Lernenden in der Alltagskommunikation für gewöhnlich nicht auf dieser Ebene bewegen.

Die Metakommunikation regt somit zur Beobachtung 2. Ordnung an, d.h. auch die Lernenden übernehmen die Haltung, nicht nur das Lerngeschehen zu verfolgen, sondern gleichzeitig zu beobachten, wie andere dem Lernprozess folgen, was eine Selbstbeobachtung einschließt. Mit diesem doppelten Blick auf das Lerngeschehen wird zum einen die Metakognition bei den Teilnehmenden angeregt, d.h. die Sensibilität gegenüber dem eigenen Erkenntnisprozess gefördert. Zum anderen wird bereits ein Perspektivenwechsel vorbereitet, denn in der Beobachtung 2. Ordnung wird nicht nur das Lerngeschehen interpretiert, sondern gleichzeitig auch die Interpretationen der anderen Interaktionspartner antizipiert. Durch diese Antizipation fällt es dem einzelnen leichter, sich in die Rolle des anderen hineinzuversetzen und seine Wirklichkeitsinterpretationen zu verstehen. Ein solcher Perspektivenwechsel kann entweder durch die bewusste Gestaltung der Interaktions- und Kommu-

nikationssituation im Unterricht als auch durch gezielte Übungen dazu angeregt werden. Diese lassen sich auch in eher sachorientierten Bildungsveranstaltungen umsetzen, z.B. durch Pro- und Contra-Diskussionen oder durch die Bearbeitung fiktiver Problemsituationen, in denen es darum geht, sich in die Bedürfnisse des Gegenübers bei der Problemlösung hineinzuversetzen.

Partizipative Lernprozessgestaltung

Voraussetzung dafür ist ein offenes Lernsetting, dem zwar ein inhaltlicher Rahmen zur Thematik zugrunde liegt und durch ein Angebot möglicher Lerninhalte bereits vorstrukturiert ist, aber diese Inhalte noch in keine Reihenfolge oder Gewichtung gesetzt hat. Die Gestaltung dieses Rahmens, d.h. die Vorauswahl der Inhalte, richtet sich einerseits auf die für das Thema aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Kenntnisse, zum anderen auf Anforderungen des Bildungsträgers sowie der zu erwartenden Bedürfnisse der Zielgruppe. Aufgrund dieses wissenschaftlichen und antizipativen Zugangs wird das abstrakte Themenfeld in mögliche Lernfelder strukturiert. Über die konkrete inhaltliche Gestaltung, die Formulierung von Lernzielen und die Gewichtung einzelner Themen in einer Bildungsmaßnahme entscheiden die Lernenden in Abstimmung mit den Lehrenden. Die didaktische Planung des Lernprozesses ist somit ein partizipativer Akt zwischen Trainern und Teilnehmern und findet ihre Ausgestaltung erst im Lernprozess selbst. Die Aufgabe des Lehrenden umfasst die Vorstrukturierung der Lernfelder und die Begleitung der Lernenden in ihrer Lernzielformulierung. Der Lehrende muss daher auf mehr Lerninhalte vorbereitet sein als möglicherweise von den Lernenden letztlich ausgewählt werden. Voraussetzung dafür ist eine hohe Sachkompetenz und Kenntnis der Thematik, denn seine Lernfeldstrukturierung muss nicht notwendigerweise mit den Handlungsproblemen der Lernenden übereinstimmen. Er muss daher aus den Handlungsproblematiken der Lernenden herauslesen, welche „Lernschleifen“ (Holzkamp 1993, S. 183) nötig wären, um zu einer Lösung ihrer Handlungsprobleme zu kommen. Die Frage, die sich der Lehrende daher stellen muss, ist: „Welche Lerninhalte können in welcher dargebotenen Form dem Lernenden bei der Bearbeitung seiner Handlungsproblematik helfen?“, weshalb eine hermeneutische Kompetenz i.S. eines Fallverstehens gefordert ist. Dem Teilnehmenden kommt die Aufgabe zu, sich zunächst seines eigenen Wissens- und Könnensspektrums zu versichern, um dadurch seine Lernbedürfnisse zu artikulieren und letztlich für sich Lernziele zu definieren.

Diese partizipative Lernprozessgestaltung kann durch einen so genannten Lehr-Lern-Vertrag unterstützt werden (vgl. Meueler 1994). Dieser „pädagogische Vertrag“ der vor Beginn eines Lernprozesses erarbeitet werden sollte, zielt auf die Klärung und Aushandlung von Zielen, Inhalten und Verfahren des Lernprozesses. Dadurch, dass sich Lernende und Lehrende über Lernziele, -wünsche und -bedürfnisse austauschen, findet eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für den Lernprozess statt.

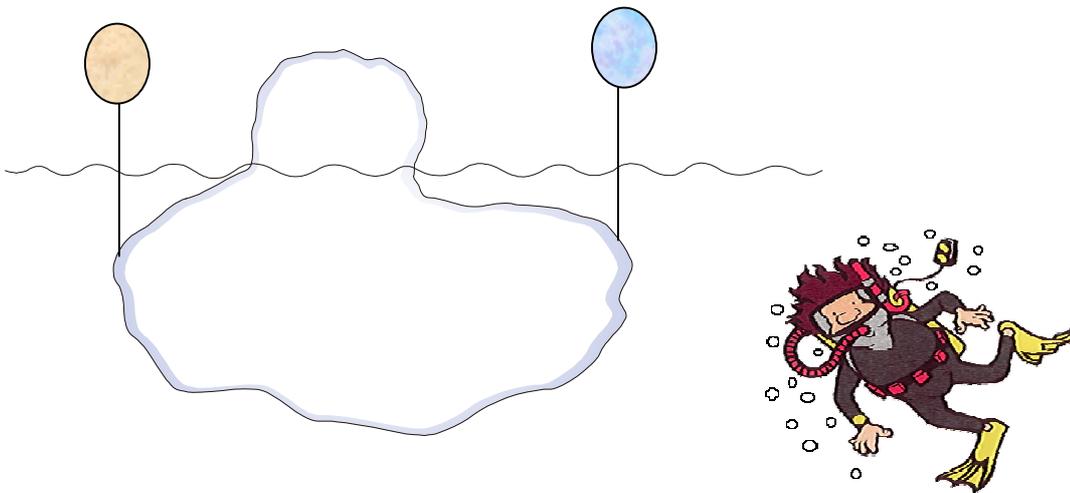
Teamarbeit im Kollegium

Die partizipative Lernprozessgestaltung sollte sich auch in der Kooperation der Lehrenden untereinander widerspiegeln. Es gilt daher ebenso, die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im eigenen Kollegium zu reflektieren. Dieser Aspekt gewinnt auch vor dem Hintergrund des so genannten Burn-Out-Syndrom an Bedeutung (Barth 1992; Combe/ Buchen 1996; Ulich 1996). Fasst man die von vielen Lehrenden geäußerten Belastungswahrnehmungen zusammen, so zeigt sich sehr häufig, dass neben administrativen Restriktionen, wie z. B. zu großer Klassen, hierarchischer Organisationen der Schulen, fehlender Beratungs- und Supervisionsangebote usw. vor allem das „Drumherum“, das Miteinander-Umgehen sowie das Unpersönliche dieses Umgangs als handlungseinschränkend erlebt werden. Ein nicht zu unterschätzender Verursachungskomplex für das Burn-Out-Syndrom liegt daher auch in einem ungünstigen Gruppenklima innerhalb des Kollegiums. Fehlender Gedankenaustausch über fachliche, methodische oder organisatorische Probleme sowie die mangelnde Bereitschaft, soziale Probleme, Erziehungsschwierigkeiten und Konflikte offen anzusprechen, verstärken das Gefühl der Vereinsamung. Schweigen sich Kolleginnen und Kollegen über diese Bereiche aus, kann der einzelne Lehrende den Eindruck gewinnen, nur er bzw. sie habe Probleme, was zu starken Selbstzweifeln führen kann. Dies geht einher mit der „Verteidigung traditioneller Arbeitsweisen“ und der „Abwehr von Veränderungen“, bis zur „fehlenden Teamarbeit“ und sogar „Intrigen“. Deutlich wird, wie wichtig daher für die Entwicklung einer lebendigen Lernkultur Teamentwicklungsprozesse in Kollegien sind.

Dies sind nur einige Wege, in die sich unsere Lernkulturen wandeln können. Deutlich dürfte aber geworden sein, dass wir in Lernprozessen viel stärker als bisher – und dazu möchte

ich auf das bekannte Modell des Eisbergs aus der Unternehmenskulturforschung verweisen – die untere und eigentlich tragende Seite des Eisbergs bewusst zur Kenntnis nehmen müssen.

Auf Tauchstation zu gehen, heißt dann nicht vor den kommenden Anforderungen abzutau-chen, sondern die eigene Lernkultur und damit die tragende Säule des Eisbergs zu erkun-den. Zu einem solchen Tauchgang kann die folgende Übung einladen.



Wir gehen auf Tauchstation ...

Wenn wir uns die eigene Schule als Eisberg vorstellen, ist nur ein kleiner Teil sichtbar. Die größere tragende Säule des Eisbergs liegt unter Wasser, sie ist unsichtbar. Gerade dieser unsichtbare Teil – d.h. unsere Mythen, Zeremonien, Rituale Erzählungen und subjektiven Lerntheorien – prägt unsere Lernkultur und diesen gilt es durch Tauchprozesse zu erkunden.

Kleingruppen à 5- 7 Personen....

Zeichnen Sie sich auf einem Plakat einen großen Eisberg auf. Tauchen Sie in Ihrer Gruppe ganz allmählich ab? Was sehen wir unter Wasser?

- Welche unausgesprochenen Routinen bestehen (bei mir und bei anderen)?
- Was prägt die Lernkultur an unserer Schule?
- Wie ist die Kommunikationsstruktur (mit den Schüler/innen, mit den Kolleg/innen)?
- Welche Ängste gibt es (bei mir und bei anderen)?
- ...

Finden Sie Bilder, Symbole für das, was Sie „unter Wasser“ sehen und zeichnen (oder schreiben) Sie Ihre Taucherfahrten in die untere Seite des Eisbergs.

Überlegen Sie, was Ihren Eisberg nach oben treibt, d.h. welche Prozesse heben den Eisberg aus dem Wasser, so dass die Lernkultur sichtbar und damit gestaltbar wird. Sie können auch noch weitere „Ballons“ an den Eisberg hängen, von denen Sie glauben, dass diese helfen, die Lernkultur in ein lebendiges und entwicklungs-förderndes Lern- und Arbeitsumfeld zu wandeln. Zeichnen und beschriften Sie diese „Ballons“ (oder andere Auftriebelemente) und hängen Sie diese an Ihren Eisberg an.

Im Gesamtplenum können wir uns dann über unsere Taucherlebnisse austauschen – viel Spaß in der Unterwasserwelt....

Literaturverzeichnis

- Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Methoden des lebendigen Lernens. Heft 1 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. 2. Aufl. Kaiserslautern 1997
- Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 3. Aufl. Baltmannsweiler 1999
- Arnold, R.: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln 2000
- Barth, A.-R.: Burnout bei Lehrern. Göttingen 1992
- Combe, A./ Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und München 1996
- Dalin, P./ Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm: eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990
- Dietrich, S.: Der Lehrende als Lernberater. In: ders. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 123-135
- Faulstich, P.: Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, S./ Füchs-Brüninghoff, E. u.a.: Selbstgesteuertes lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/ M. 1999, S. 24-39
- Gerstenmeier, J; Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1995), 6, S. 867-888
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt 1993
- Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996
- Horstkemper, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim 1987
- Keller, G.: Lehrer helfen lernen. Lernförderung – Lernhilfe – Lernberatung. 5. überarb. u. erw. Aufl. Donauwörth 1999
- Kemper, M./ Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim 2000
- ders.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel 1994

- ders.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel 1995
- ders.: Teamentwicklung. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel 1998
- Leisenheimer, G.: Ziel unserer Schulentwicklung: Lernziel Selbständigkeit. In: Pädagogik 2/ 1997, S. 18-22
- Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953
- Mandl, H./ Prenzel, M./ Gräsel, C.: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Forschungsbericht Nr. 1, Ludwigs-Maximilians-Universität München, November 1991
- Maturana, H. R./ Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1987
- Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen 1994, S. 615-628
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt/ M. 1987
- Meyer, H.: Schulpädagogik. Band II. Berlin 1997, S. 159
- Müller, K. R u.a.: Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. Hrsg. V. Bayerischen Staatsministerium f. Arbeit u. Sozialordnung, Familie, Frauen u. Gesundheit. München 1999
- Schübler, I.: Deutungslernen. Baltmannsweiler 2000
- Schübler, I.: Nachhaltiges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. 45. Erg.-Lief. Dezember 2001, S. 1-39
- Siebert, H.: Konstruktivistische (Theorie)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer: Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997
- Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel 2001
- Ulich, K.: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel 1996
- von Glasersfeld, E.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden 1987

Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen

In den letzten Jahren wurde vermehrt konstatiert, dass traditionelle Formen des Lehrens und Lernens zu kurz greifen, wenn man Lernende darauf vorbereiten will, der Komplexität ihrer späteren Aufgaben gewachsen zu sein. So kann man sowohl in Schulen als auch in Hochschulen und in vielen Bereichen der Wirtschaft beobachten, dass das in Lehrveranstaltungen erworbene Wissen nicht oder nur mangelhaft angewandt werden kann. Bei genauerer Betrachtung dieser Fälle stößt man auf ein bekanntes Problem: Der traditionelle Frontalunterricht, der bestenfalls unsystematisch mit Stillarbeit, Gruppenarbeit und Plenumsdiskussionen kombiniert wird, ist zum einen in kognitiver Hinsicht problematisch: Das in der Pädagogik und Psychologie nicht erst seit der PISA-Studie diskutierte Problem des Wissenstransfers dürfte zumindest zum Teil ein „hausgemachtes“ Problem sein, das auf verschiedene Merkmale traditioneller Instruktion zurückgeführt werden kann (Renkl, 1996). Zum anderen zeitigt traditionelle Instruktion auch in motivationaler und emotionaler Hinsicht ungünstige Effekte (Pekrun, 1993; Prenzel, 1997; Stark & Mandl, 2000). Die Gründe für einen dringend notwendigen Wandel der Lehr- und Lernkultur im Allgemeinen und die Implementation innovativer Lernumgebungen liegen somit auf der Hand.

Nun ist nicht erst seit Resnick (1987) bekannt, dass Lernen außerhalb schulischer Institutionen, in welchen der Lehr-Lern-Prozess von mehr oder weniger künstlichen Arrangements und den daraus resultierenden Effekten geprägt ist, anderen Gesetzen folgt als formales schulisches Lernen: den Gesetzen eines in erster Linie informellen Lernens (Dohmen, 2001), das notwendigerweise stark situiertes Lernen ist. Diese Formen des Lernens, die sich in der direkten Konfrontation mit Problemstellungen vollziehen, die für die Lernenden relevant sind, unterscheiden sich in vielen Fällen vom formalen schulischen Lernen u.a.

dadurch, dass sie in hohem Maße sozial-interaktive Komponenten und auch implizite, dem Bewusstsein nicht zugängliche Prozesse (Neuweg, 2001) beinhalten.

Man träte heutzutage sicherlich offene Türen ein, versuchte man, erfahrene Aus- und Weiterbildner von der Bedeutung informellen situierten Lernens zu überzeugen. Die Grundidee ist plausibel, die Notwendigkeit ihrer Umsetzung sogar eine neue gesellschaftliche Forderung. Dennoch ist die kompetente Realisierung alternativer Formen des Lehrens und Lernens in der Aus- und Weiterbildung alles andere als trivial und stellt hohe Anforderungen an die mit dieser Aufgabe betrauten Personen.

Das hat verschiedene Gründe, die deutlich werden, wenn man Grundannahmen und -prinzipien traditioneller Instruktion mit dem vergleicht, was man „Organisation von Wissenskonstruktionsprozessen nach den Prinzipien situierter Kognition“ nennen könnte.

Im Folgenden wird nach der Charakterisierung beider Paradigmen moderner Lehr-Lern-Forschung der Frage nachgegangen, inwieweit es möglich ist, zwischen beiden Extrempositionen Brücken zu schlagen und sie in einem umfassenden integrativen instruktionalen Ansatz zu integrieren. Um den Leser nicht zu lange auf die Folter zu spannen: Es ist nicht nur möglich, sondern sogar notwendig, eine integrative Position einzunehmen, wenn das Ziel, eine neue Lehr-Lern-Kultur umzusetzen und maximal effektive Lernumgebungen bereitzustellen, erreicht werden soll.

Deshalb werden im Hauptteil dieses Artikels zentrale Design-Merkmale problemorientierter Lernumgebungen dargestellt.

Extrempole eines Kontinuums: traditionelle und situierte Positionen zum Lehren und Lernen I

Im Folgenden wird anhand von fünf Dimensionen aufgezeigt, wie unterschiedlich Lehren und Lernen konzeptualisiert werden können. Analysiert werden hierbei in Anlehnung an

Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) die Konzeptualisierung von Lernen, Lehren, Wissen sowie die Rollen, die Lehrenden und Lernenden in traditionellen und situierten Lernumgebungen zugewiesen werden. Um die „Philosophie“ herauszukristallisieren, die beiden Positionen zu Grunde liegt, ist es unumgänglich, hierbei etwas „schwarz-weiß-malerisch“ vorzugehen. Da die traditionelle Position die bekanntere sein dürfte, wird die situierte Position etwas ausführlicher abgehandelt.

Lernen

Lernen ist aus traditioneller Perspektive ein weitgehend rezeptiver, von „außen“, d.h. von der Lehrperson gesteuerter Prozess, der eher linear abläuft. Traditionelle Lernumgebungen sind eindeutig an individuellem Lernen orientiert. Bei der wissenschaftlichen Beschreibung des Lernens stehen hier vor allem kognitive Aspekte im Zentrum, die im Kopf des lernenden Individuums ablaufen: Lernen wird als Symbolverarbeitungsprozess beschrieben. Der situationale Kontext, in dem diese Prozesse ablaufen, steht in der traditionellen Perspektive nicht zur Debatte.

Aus situiertes Perspektive wird Lernen demgegenüber als aktiv-konstruktiver Prozess aufgefasst, der von der spezifischen Situation, in der er stattfindet, nicht getrennt werden kann. Hierbei wird auch der umfassendere kulturelle Kontext berücksichtigt, in den die konkrete Situation der Wissenskonstruktion „eingebettet“ ist. Im Zentrum der wissenschaftlichen Beschreibung steht nicht das repräsentierende Individuum, sondern die Individuum-Umwelt-Interaktion, die immer eine „ganzheitliche“, multidimensionale und deshalb nicht allein via kognitiver Termini zu beschreibende Interaktion ist: eine Interaktion mit anderen Individuen und Ausschnitten der dinglichen Welt, die als „Artefakte“ bezeichnet werden.

Lernen wird als sukzessives Hineinwachsen in eine Gemeinschaft konzipiert, von der nicht nur kognitive Aspekte wie z.B. Problemlösestrategien, sondern auch motivationale Orientierungen sowie Normen und Werte übernommen werden. Dieser Prozess kann auch

als Anpassung an die jeweiligen situativen Handlungsangebote (affordances) und Handlungsbeschränkungen (constraints) beschrieben werden.

Lehren

Aus traditioneller Perspektive findet Lehren in Form eines Wissenstransports statt, der stark vereinfacht und etwas überzogen durch das Bild vom „Nürnberger Trichter“ dargestellt werden kann. Ist dieser „Transport“ erfolgreich, besitzt der Lernende am Ende den vermittelten Wissensausschnitt. Bewährte Lehrmethoden können unabhängig von Inhalt, Kontext, Zeitpunkt und Personmerkmalen immer wieder angewendet werden. Der Prozess des Lehrens ist also eindeutig planbar und wiederholbar.

Dem traditionellen Primat der Instruktion steht aus situierter Perspektive das Primat der Konstruktion gegenüber. Lehren wird eher im Sinne einer Anregung, Unterstützung und Beratung der Lernenden verstanden. Individuelle Unterschiede von Lernenden sowie die Spezifität jeder Situation reduzieren die Wiederholbarkeit und Planbarkeit von Effekten, die aus der Organisation von Wissenskonstruktionsprozessen resultieren.

Wissen

Wissen wird in der traditionellen Perspektive als das Produkt von Lernprozessen betrachtet, das (zumindest metaphorisch) wie ein Gegenstand in den Köpfen von Individuen beschrieben werden kann: Ein Gegenstand, auf den das Individuum zugreifen kann oder nicht, den es speichern, „manipulieren“, anwenden, aber auch vergessen kann. Wissen wird wissenschaftlich mittels unterschiedlicher Repräsentationsmodelle beschrieben, etwa in Form von präpositionalen Netzwerken, Schemata oder Regeln.

In der situierten Perspektive wird Wissen hingegen primär als verteilt (distribuiert) aufgefasst: verteilt zwischen Individuen, Artefakten und den Gemeinschaften und Praktiken, an denen die Individuen partizipieren. Wissen wird also in Termini von Praktiken einer Ge-

meinschaft und als die Fähigkeit von Individuen beschrieben, an diesen Praktiken zu partizipieren.

Wissen konstituiert sich ausgehend von dieser Perspektive immer als vorläufiges Resultat der Interaktion zwischen einer Person und einer Situation, die aus der Sicht der Person bestimmte affordances und constraints aufweist. Im Zentrum steht somit die Prozesshaftigkeit, das interaktive Moment, die ständige Veränderung von Wissen durch aktive Konstruktionsprozesse unter Bezugnahme auf Ressourcen aller Art.

Konsequenterweise kann auf der Basis eines derartigen Wissensbegriffs nicht davon ausgegangen werden, dass Wissen in Form abgespeicherter, abstrakter und dekontextualisierter Repräsentationen vorliegt, die in einem Kontext erworben und in anderen Kontexten angewandt werden können.

Rolle der Lehrenden

In traditionellen Lernumgebungen ist der Lehrende der „didactic leader“, der die Inhalte auswählt, präsentiert, erklärt, die Lernenden anleitet und den Lernfortschritt kontrolliert.

In situierten Lernumgebungen ist der Lehrende dagegen weniger Instruktor als vielmehr Moderator. Seine Aufgabe besteht darin, Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen und bei Bedarf auf Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren; er ist hier mehr in der Rolle eines Beraters und Mitgestalters von Lernprozessen.

Rolle der Lernenden

Die Lernenden nehmen in traditionellen Lernumgebungen eine eher passive Rolle ein; sie werden in hohem Maße von außen, d.h. vom Lehrenden angeleitet, unterstützt, überwacht und kontrolliert.

In situierten Lernumgebungen übernehmen Lernende dagegen eine stärker aktive und selbstgesteuerte Rolle; im Zentrum stehen Konstruktionsleistungen der Lernenden.

Probleme bei der Realisierung situierten Lernens und Möglichkeiten einer Integration beider Positionen

Die vorgestellten Positionen sind so unterschiedlich, dass man sie kaum noch als unterschiedliche Perspektiven auf ein und dieselben Phänomene interpretieren kann: Die beiden Positionen scheinen vielmehr von unterschiedlichen Phänomenen zu sprechen. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass sich Personen, die im Verlauf ihrer eigenen Lernbiographie eher auf traditionelle Weise sozialisiert wurden, mit der Implementation von Aspekten der situierten Ansätze schwer tun, und seien sie noch so überzeugt von deren Nützlichkeit.

Diese Implementationsschwierigkeiten allein mit der Unterschiedlichkeit beider Positionen zu erklären, greift jedoch zu kurz. Entscheidender ist, dass die situierte Position in vieler Hinsicht mit traditionellen Überzeugungen zum Lehren und Lernen bricht. Diese Überzeugungen betreffen nicht „nur“ Fragen der praktischen Umsetzung von Prozessen des Lehrens und Lernens (bzw. der Wissenskonstruktion), sondern viel fundamentalere Annahmen über das „Wesen“ von Wissen und dessen Generierung. Diese Annahmen, die als ontologische und epistemologische Überzeugungen bezeichnet werden können, sind hochgradig vernetzt und beeinflussen Wahrnehmung und (subjektive) Theorienbildung gleichermaßen. Sie bilden sozusagen die Linse, durch die Phänomene im Umfeld von Lehren und Lernen wahrgenommen bzw. gedeutet und bewertet werden und wirken dabei wie eine Art unbewusstes „Glaubensbekenntnis“. Aus der Forschung zu Conceptual Change (v.a. Vosniadou & Brewer, 1992; Vosniadou, 1999) ist bekannt, dass ontologische und epistemologische Annahmen mindestens ebenso veränderungsresistent wie handlungsrelevant sind. Der „gut gemeinte“ Versuch, Prozesse der Wissenskonstruktion mit bestimmten Lernumgebungen auf situierte Weise zu implementieren, resultiert deshalb oft bestenfalls in einer oberflächlichen, wenig reflektierten „Anreicherung“ traditioneller Instruktionskomponenten mit situierten Elementen. Selbst wenn ein solches Vorgehen prinzipiell effektiv sein kann, wird

dieses bei den Lernenden schnell als Alibi-Maßnahme interpretiert und ruft dadurch Ablehnung oder gar Reaktanz hervor.

Um keine Missverständnisse zu erzeugen: Hier soll keinesfalls Partei gegen einen integrativen Instruktionsansatz ergriffen werden, im Gegenteil. Es ist zum einen weder möglich noch sinnvoll, „... im Unterricht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln zu wollen; auf der anderen Seite hätte es wenig Sinn, allein auf Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 626 f.). Diese Überzeugung entspringt einer „gemäßigt konstruktivistischen Position“ zum Lehren und Lernen, die mittlerweile in verschiedenen Instruktionsansätzen realisiert wurde und die hier auch im Folgenden eingenommen wird.

Plädoyer für eine integrative Position des Lehrens und Lernens

Es spricht viel dafür, in Aus- und Weiterbildung eine passende Balance zwischen der Scylla eines (traditionellen) Primats der Instruktion und der Charybdis eines (situierten) Primats der Konstruktion zu finden (vgl. Linn, 1990). Die Realisierung einer solchen Balance, die wir hier explizit als dynamisch kennzeichnen, wird als problemorientiertes Lehren und Lernen bezeichnet. In Abhängigkeit von dem Kontext, in dem dieser integrative Ansatz implementiert wird und den jeweiligen Spezifika der Anwendungssituation, die sich natürlich während der Anwendung jederzeit ändern können, kann sich diese problemorientierte Balance ganz unterschiedlich gestalten.

Ein paradigmatisches Beispiel für einen problemorientierten Ansatz ist der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989), bei dem Lernende über authentische Aktivitäten und natürliche soziale Interaktionen schrittweise in eine „Expertenkultur“ eingeführt werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Hierbei werden die Lernenden durch ein spezifisches Methodenrepertoire gezielt angeleitet und unterstützt.

Problemorientierte Instruktionsansätze sind keine Erfindung unserer Zeit. Als wichtiger Vordenker gilt John Dewey (1902), ein prominenter Vertreter des amerikanischen Pragmatismus. Nach Dewey ist Wissenskonstruktion vom sozialen Kontext und auch vom Handeln nicht zu trennen. Er setzte sich vor allem für ein „verständiges Lernen“ ein. Dewey war ein leidenschaftlicher Verfechter des Projektunterrichts, der bei den Lernenden Betroffenheit erzeugt und gleichzeitig vielfältige Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Lehren besteht für Dewey vor allem darin, Arrangements zu schaffen, in denen verständiges Lernen realisiert wird und Inhalte erworben werden, die einen Bezug zum realen Leben haben; bereits diese wenigen Aussagen machen deutlich, wie weit Dewey seiner Zeit voraus war.

Auch in der deutschen Reformpädagogik, z.B. bei Georg Kerschensteiner (1854-1932), spielte bedeutungsvolles Handeln eine zentrale Rolle. Er erklärte die Selbsttätigkeit zur Grundlage allen Lernens. Mit seiner „Arbeitsschule“ strebte Kerschensteiner (1907) an, geistige mit manueller Arbeit zu verknüpfen und auf diese Weise authentische Aktivitäten in der Schule zu fördern.

Weitere Vorläufer finden sich in den 60er Jahren (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Für den naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelte Wagenschein (1973) das Konzept des genetischen Lernens, das Gemeinsamkeiten mit dem Konzept des entdeckenden Lernens von Bruner (1981) hat. Sowohl bei Wagenschein als auch bei Bruner wird die motivierende Komponente des selbstständigen Entdeckens betont, etwa beim Experimentieren, das durch gezielte instruktionale Interventionen veranschaulicht wird. Bei Wagenschein werden z.B. beispielhafte Fälle und Situationen ausgewählt, mit denen zentrale Probleme in verschiedenen Anwendungskontexten verdeutlicht werden. In aktuellen Ansätzen zum problemorientierten Lernen finden sich diese Aspekte wieder.

Im Folgenden werden in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) und Gräsel (1997) zentrale Design-Merkmale beschrieben, die bei der Implementation problemorientierten Lehrens und Lernens in der beruflichen Weiterbildung zu berücksichtigen sind.

Design-Merkmale problemorientierter Lernumgebungen im Kontext der beruflichen Weiterbildung

Es wird auf die fünf folgenden Design-Merkmale eingegangen: 1) Situiertes Lernen anhand authentischer und komplexer Problemstellungen; 2) in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven lernen; 3) selbstgesteuert lernen; 4) in sozialen Kontexten lernen; 5) mit instruktionaler Unterstützung lernen.

1) Situiertes Lernen anhand authentischer und komplexer Problemstellungen

Ausgangspunkt von Lernprozessen sollten authentische Problemstellungen sein, die aufgrund der Realitätsnähe und Relevanz, die sie für die Lernenden haben, dazu motivieren, neue Kompetenzen zu erwerben. Hierbei sollte es sich auch um komplexe Probleme handeln, die für die Lernenden eine Herausforderung darstellen, ohne sie dabei zu überfordern (dem Überforderungsaspekt wird mit Design-Merkmal 5 Rechnung getragen; s.u.).

Der Begriff der Authentizität ist mehrdeutig und nicht global zu bestimmen; dies gilt nicht minder für den Komplexitätsbegriff: eine Problemstellung kann immer nur authentisch bzw. komplex in Bezug auf eine bestimmte (berufliche) Anforderung für bestimmte Personen sein. Dies gilt es bei der Umsetzung dieses Prinzips zu bedenken.

2) In multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven lernen

Multikontextualität und Multiperspektivität sind nah verwandt. Sie zielen in erster Linie auf die Reduktion funktionaler Gebundenheit, die bereits in klassischen gestaltpsychologischen Experimenten problematisiert wurde (z.B. Duncker, 1945; Maier, 1931) bzw. auf die Förderung kognitiver Flexibilität ab; mit dieser ist es in traditionellen Lernumgebungen häufig nicht allzu gut bestellt. Zudem soll das Lernen in multiplen Kontexten bzw. unter multiplen Perspektiven Übereinfachungen entgegenwirken und

der Vernetzung von Wissen zugute kommen (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991).

3) Selbstgesteuert lernen

Die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (Friedrich & Mandl, 1990; 1997; Straka, 2000), die bereits von den oben genannten historischen Vorbildern problemorientierten Lehrens und Lernens betont wurden, gelten heute als eine Art Schlüsselqualifikation (Krapp & Weidenmann, 1999), auf die in einer Gesellschaft, in der Wissen und Lernen immer wichtiger werden, nicht verzichtet werden kann. Da jede Art von Lernen ein Minimum an Eigenaktivität erfordert, ist effektives Lernen ohne Selbststeuerung nicht möglich (Weinert, 1982).

Problemorientiertes Lernen ohne Selbststeuerung ist kaum denkbar. Lernende können hier nicht umhin, selbstbestimmt verschiedene Selbststeuerungsmaßnahmen zu ergreifen und ihren Lernprozess selbstständig zu überwachen. Erfolgreicher problemorientierter Unterricht endet somit nicht mit dem Besuch von Schulstunden, sondern muss die Lernenden auch dazu anleiten, gewissermaßen ihre eigenen Lehrenden zu werden. Insofern ist die Selbststeuerung nicht „nur“ Voraussetzung, sondern auch erklärtes Ziel problemorientierten Lernens.

Bereits beim Vorbereiten des Lernens, zu dem vor allem die Auswahl der Zielsetzung gehört, kommt Selbststeuerung ins Spiel. Unabdingbar wird Selbststeuerung spätestens bei der Steuerung des Lernprozesses. Hierbei können zum einen verschiedene Informationsverarbeitungsstrategien zum Einsatz kommen, z.B. Wiederholungsstrategien, die das Behalten verbessern sollen, und Elaborationsstrategien, die dazu dienen, neue Informationen mit dem Vorwissen zu verknüpfen und dadurch in die vorhandene Wissensbasis zu integrieren. Um diese Strategien zu regulieren, bedarf es metakognitiver Strategien, z.B. Selbstreflexionsstrategien.

Insbesondere in eher offenen, problemorientierten Lernumgebungen spielen Ressourcenstrategien, die die Erschließung und Nutzung von externen Ressourcen wie beispielsweise andere Personen und Lernmedien betreffen, eine wichtige Rolle. Da für diese Lernumgebungen die Konfrontation mit Komplexität konstitutiv ist und deshalb Misserfolge vorprogrammiert sind, werden auch selbstbilderhaltende Bewältigungsstrategien wichtig. Diese können die Art der Erklärung von Misserfolgen ebenso beeinflussen wie die Variation der Anstrengung und verschiedene Möglichkeiten des „aus dem Feld Gehens“ (Garcia & Pintrich, 1994).

Schließlich kommen volitionale Bewältigungsstrategien ins Spiel, die die Kontrolle von Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion ebenso betreffen wie die Gestaltung der Lernumwelt.

Darüber hinaus kommt Selbststeuerung beim Koordinieren des Lernens zum Tragen. Das Lernvorhaben muss mit anderen Aufgaben und Verpflichtungen in Einklang gebracht und gegen innere und äußere Störungen abgeschirmt werden. Schließlich wird Selbststeuerung wichtig, wenn es um das Organisieren von Lernprozessen geht, d.h. um die Entscheidung, was, wann, wie lange, wo, mit welchen Mitteln und auf welche Weise gelernt werden soll.

Nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Rahmen der beruflichen Weiterbildung ist davon auszugehen, dass die meisten Lernenden Defizite in der Selbststeuerung aufweisen. Deshalb ist es wichtig, kompensatorische Förderungsmaßnahmen einzusetzen, etwa in Form von direkten Strategietrainings (Friedrich & Mandl, 1997), die sich auf die beschriebenen Strategien der Vorbereitung, Steuerung, Koordination und Organisation von Lernprozessen beziehen. Da direkte Strategietrainings häufig mit Transferproblemen zu kämpfen haben (auch Strategiewissen kann „träge“ und damit wirkungslos bleiben), sollten sie mit indirekten Förderungsansätzen kombiniert werden. Bei diesen Ansätzen werden Aspekte selbstgesteuerten Lernens durch die Gestaltung der Lernumgebung gefördert. Insbesondere durch die Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, z.B. im Rahmen von fallbasierten Lernprogrammen und Hypermedia-Lernumge-

bungen, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, selbstgesteuertes Lernen einzuüben (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

4) In sozialen Kontexten lernen

Das erste der hier angeführten Design-Merkmale, situiertes Lernen anhand authentischer und komplexer Problemstellungen, impliziert bereits eine sozial-interaktive Komponente. Die soziale Einbettung sichert nicht nur die notwendige Authentizität und Komplexität der zu bearbeitenden Problemstellungen; sie ist auch eine notwendige Bedingung für den aus situierter Perspektive angezielten „Enkulturationsprozess“, d.h. für das Hineinwachsen der Lernenden in eine Gemeinschaft praktisch tätiger Personen (Community of practice; Lave & Wenger, 1991). Hierbei geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, sondern auch um die „... Übernahme gruppenspezifischer Denkmuster, Einstellungen und normativer Standards sowie die Aneignung von Expertenkniffen ...“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 636). Bei diesem Prozess spielt vor allem die Interaktion zwischen erfahreneren und weniger erfahrenen Gemeinschaftsmitgliedern, bzw. zwischen schlechteren und besseren Schülern eine zentrale Rolle (Lave, 1991).

Bei der Implementation kooperativer Komponenten im Rahmen problemorientierten Lernens muss beachtet werden, dass erfolgreiches kooperatives Lernen und Problemlösen bestimmte Rahmenbedingungen voraussetzen, die keinesfalls als von vornherein gegeben betrachtet werden können. Insofern gilt nicht nur für die Kompetenz zur Selbststeuerung, sondern auch für die Kompetenz zum kooperativen Lernen, dass sie Voraussetzung und Ziel problemorientierten Lernens in der Weiterbildung ist.

Die Problemstellung sollte so gewählt werden, dass sie aufgrund ihrer besonderen Anforderungsstruktur nur arbeitsteilig bewältigt werden kann; hierbei ist es wichtig, dass es jedem Gruppenmitglied möglich sein sollte, einen spezifischen Beitrag zur Problemlösung zu leisten (Cohen, 1994).

Umstrittener vor allem in Hinblick auf motivationale Effekte ist die Anreizstruktur der gewählten Problemstellung. Nach Slavin (1983) stellen Gruppenbelohnung und

individuelle Verantwortlichkeit notwendige Bedingungen für erfolgreiches kooperatives Lernen dar. Liegt bei den Lernenden bereits eine gewisse intrinsische Motivation vor, kann sich Belohnung jedoch auch ungünstig auf den Lernverlauf auswirken (Cohen, 1994).

Der Einsatz kooperativer Lernphasen setzt darüber hinaus einen geeigneten organisatorischen Rahmen voraus, zu dem auch eine an spezifischen Zielen kooperativen Lernens orientierte Form der Leistungskontrolle gehört. Kooperative Lernphasen sollten prinzipiell integrative Bestandteile jeder Lehrveranstaltung sein und einen wichtigen Bestandteil der Lehr-Lern-Kultur bilden, zumal sowohl kognitive als auch motivational-emotionale Effekte in der Regel umso günstiger ausfallen, je länger Lernende in Gruppen zusammenarbeiten. Werden kooperative Lernphasen wie in der Schule üblich nur sporadisch und in Form von mehr oder weniger beliebigen „Anhängseln“ zum traditionellen Frontalunterricht eingesetzt, möglicherweise in Kombination mit einer an purer Reproduktion von Faktenwissen orientierten Prüfungspraxis, kann diese Lernform nicht nur ihr Potenzial nicht entfalten; es können sogar ungünstige kognitive und motivationale Konsequenzen resultieren.

Der Erfolg kooperativer Lernphasen hängt natürlich nicht nur von Merkmalen der Situation ab, in der sie implementiert werden, sondern auch von Merkmalen der Lernenden. Erfolgreiche Kooperation erfordert von den Gruppenmitgliedern, dass sie nicht nur willens und motiviert, sondern auch in der Lage sind, sich mit anderen auszutauschen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, produktiv zu diskutieren und sich auf gemeinsame Lösungen einzulassen. Vor allem in schulischen Lernsituationen stellen weder der Wille bzw. die Motivation noch die Kompetenz zur Kooperation eine Selbstverständlichkeit dar. Als wichtiges Personenmerkmal hat sich in verschiedenen Studien der kognitive Orientierungsstil erwiesen (Huber, 1996): Ungewissheitsorientierte Personen, die neuartige Aufgaben eher als Herausforderung sehen und nicht vor unsicheren Situationen zurückschrecken, kommen mit kooperativen Lehr-Lern-Arrangements besser zurecht als gewissheitsorientierte Personen. Es bietet sich deshalb an, zumindest bei längerfristigen Implementationen kooperativer Lernphasen dem Orientierungsstil der Lernenden

Rechnung zu tragen und Personen mit ausgeprägter Gewissheitsorientierung gegebenenfalls zusätzlich zu unterstützen (s. Merkmal 5).

Auch in Hinblick auf die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden sollte nicht von optimalen Voraussetzungen ausgegangen werden. In mehreren Studien von Henninger und Mitarbeitern zeigte sich z.B., dass Studierende erhebliche Defizite im sprachlichen Handeln aufweisen und von einem computerbasierten Training zur Förderung sprachrezeptiver Kompetenzen profitieren (Pommer, 2000; Henninger & Mandl, 2000). Da es mittlerweile in einer netzbasierten Version vorliegt, ist zudem eine flexible, selbstgesteuerte Nutzung möglich, die neben dem zentralen Ziel der Förderung sprachrezeptiver Kompetenzen auch der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen zugute kommen könnte. Inwiefern ein solches Programm auch im schulischen Kontext einsetzbar wäre, wurde bisher jedoch noch nicht untersucht.

Zur Förderung kooperativen Lernens wurde eine Vielzahl von Ansätzen und Techniken entwickelt. Der Reciprocal Teaching-Ansatz (Palincsar & Brown, 1984) wurde zwar ursprünglich eingesetzt, um das Verstehen von Texten bei Schülern der siebten und achten Klasse zu fördern. Zentrale Prinzipien dieses Ansatzes (Gruppendiskussion mit Lehrer-Schüler- und später Schüler-Schüler-Rollentausch bei der Diskussionsleitung; Modell-, Trainer- und Beraterfunktion des Lehrers; Betonung von gegenseitiger Unterstützung) konnten jedoch bereits erfolgreich auf andere Domänen sowie ältere Schüler und Studierende ausgeweitet werden.

Dies gilt auch für verschiedene Gruppentechniken wie das Gruppenpuzzle (Jigsaw-Methode) und die Gruppenrecherche (Group investigation). Beim Gruppenpuzzle wird der Lernstoff nach einer Einführung in Teilgebiete aufgeteilt und für jedes Teilgebiet ein Experte bestimmt, der sich sein „Spezialgebiet“ selbstständig erarbeitet (hier zeigt sich wieder die enge Beziehung zwischen Kooperation und Selbststeuerung). Anschließend werden Lerngruppen gebildet, in denen Experten zu jedem Inhaltsgebiet vertreten sind und sich gegenseitig ihr jeweiliges „Spezialgebiet“ vermitteln (Aronson, 1984). Bei der Gruppenrecherche werden ähnliche Prinzipien angewandt; der Schwerpunkt liegt hier jedoch bei der

selbstgesteuerten Suche nach Ressourcen, die zur Bearbeitung von Kleinprojekten in einzelnen Arbeitsgruppen benötigt werden. Anschließend erfolgt eine gemeinsame Evaluation der Ergebnisse (Shachar & Sharan, 1994). Bei der Ressourcensuche können gleichzeitig wichtige Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien wie z.B. dem Internet (World Wide Web) gefördert werden.

Beide Gruppentechniken sind einzeln und in kombinierter Form sehr gut geeignet, die Bearbeitung von Fällen in kooperativen Lernphasen zu organisieren. Bei der Aufteilung der Inhaltsgebiete und den Anleitungen zur Ressourcensuche ist natürlich domänenspezifische Kompetenz gefragt.

5. Mit instruktionaler Unterstützung lernen

Oben wurde deutlich gemacht, dass problemorientierte Lernumgebungen komplexer Problemstellungen bedürfen. Werden diese zudem aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet, kommt es zu einer weiteren Komplexitätssteigerung (Stark, Mandl, Gruber & Renkl, 1999). Die Anforderungen, die in einer problemorientierten Lernumgebung in Hinblick auf Selbststeuerung und Kooperation an die Lernenden gestellt werden, erhöhen die Komplexität um ein Weiteres. Die Gefahr, Lernende mit einer Lernumgebung, bei der diese Merkmale umgesetzt sind, zu überfordern, sollte deshalb nicht unterschätzt werden. Deshalb ist es notwendig, die instruktionale Komponente bei einer solchen Lernumgebung besonders stark zu gewichten. Kommen bei der Umsetzung der Design-Merkmale komplexe Technologien wie Computer Based Trainings (CBTs), Simulationen, Planspiele und Hypertext oder Hypermedia und Internet zum Einsatz, die die Lernenden mit zusätzlichen und oft neuartigen Anforderungen konfrontieren, wird die Implementation zusätzlicher instruktionaler Komponenten unverzichtbar .

Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass nicht alle Personen gleichermaßen von einer Umsetzung der einzelnen Design-Merkmale profitieren bzw. in unterschiedlichem Ausmaß zusätzlicher instruktionaler Unterstützung bedürfen. Insbesondere im Zusammenhang mit

Multikontextualität bzw. -perspektivität, Selbststeuerung und Kooperation sowie beim Einsatz komplexer Technologien zeigen sich immer wieder sog. Aptitude-Treatment-Interaktions-Effekte (ATI-Effekte; Cronbach & Snow, 1977), die auf diesen wichtigen Aspekt aufmerksam machen (Njoo & De Jong, 1993; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Stark, Gruber, Renkl & Mandl, 1997).

In Hinblick auf Selbststeuerung und Kooperation wurde bereits darauf hingewiesen, dass die dafür notwendigen Kompetenzen auch Ziele problemorientierten Lernens darstellen. Die in diesem Zusammenhang beschriebenen Förderungsmaßnahmen, z.B. direkte Strategie-Trainings-Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens, Trainings zur Förderung der sprachrezeptiven Kompetenz und Jigsaw-Methoden sind bereits Beispiele für instruktionale Unterstützungsmaßnahmen. Je komplexer die dabei eingesetzte Technologie ist, desto wichtiger werden zusätzliche Maßnahmen, z.B. in Form von Strukturierungs- und Orientierungshilfen, mit denen die Lernenden an die neuen Anforderungen herangeführt werden. Das Methodenrepertoire des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes (Collins et al., 1989) erscheint in besonderem Maße dazu geeignet, allgemeine Überforderungsprobleme und insbesondere Probleme, die durch den Einsatz neuer Technologien erst geschaffen werden, nicht nur in den Griff zu bekommen, sondern als neue Lernchancen zu nutzen. Zu den zentralen Methoden dieses Ansatzes, der Instruktion und Konstruktion auf vorbildliche Weise integriert, zählen das kognitive Modellieren (modelling), bei dem der Lehrende sein Vorgehen im Detail erläutert sowie das coaching und scaffolding; hier bietet der Lehrende gezielte Unterstützung und Betreuung und ist bei auftauchenden Problemen mit Hinweisen und Tipps zur Stelle. Diese Hilfestellungen werden mit zunehmender Kompetenz auf Seiten der Lernenden allmählich ausgeblendet (fading). Zudem wird in diesem Ansatz großen Wert gelegt auf die Explikation und Reflexion nicht direkt beobachtbarer kognitiver Prozesse (articulation und reflection) sowie auf selbstständiges Explorieren (exploration).

Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz ist in hohem Maße adaptiv, weil er den spezifischen Stärken und Schwächen der Lernenden gezielt Rechnung trägt: Methoden und Lernvoraussetzungen werden flexibel aufeinander abgestimmt. Zumindest einzelne Methoden dieses

Ansatzes lassen sich auch in Computerlernprogrammen erfolgreich implementieren (Gräsel & Mandl, 1993; Gräsel, 1997), wodurch die Anwendung dieses Ansatzes im Rahmen der beruflichen Weiterbildung sehr flexibel wird.

Bislang steht jedoch noch keine Technologie zur Verfügung, die es mit einem erfahrenen Lehrer aufnehmen könnte. In den bisherigen tutoriellen Programmen ist das Problem der Interaktivität und Adaptivität noch nicht zufriedenstellend gelöst (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Die Implementation „realer“ oder virtueller Tutoren, auf die während der Bearbeitung des Programms zurückgegriffen werden kann, etwa in Form eines Tele-Tutoring-Systems, ist nach wie vor eine Herausforderung, weniger in technischer als vielmehr in didaktischer Hinsicht. Beim Remote Tutoring and Monitoring-System (RTM) sind die Lernenden über eine ISDN-Leitung mit dem Tutor verbunden. Es können sowohl Audio- als auch Datensequenzen übertragen werden. Zudem erlaubt das System window sharing und joint working. Dadurch ist es möglich, dem Tele-Tutor auftretende Probleme direkt am Bildschirm zu demonstrieren, wodurch dieser viel mehr Möglichkeiten hat, auf den Lernenden einzugehen, z.B. durch die Präsentation speziell abgestimmter Musterlösungen (Geyken, Mandl & Reiter, 1995). Geyken und Mandl (1993) konnten zeigen, dass sich diese Form der tutoriellen Unterstützung auf kognitive und motivationale Aspekte positiv auswirkt.

Resümee und Ausblick

Traditionelle Formen des Lehrens und Lernens stoßen schnell an ihre Grenzen, wenn es darum geht, Lernende zu befähigen, das erworbene Wissen in späteren Anwendungssituationen umzusetzen.

Deshalb wurde hier dafür plädiert, Stärken, die dem traditionellen Primat der Instruktion zweifellos zukommen, mit dem situierten Primat der Konstruktion in eine problemorientierte Balance zu bringen. Die beiden Extrempositionen wurden anhand von fünf Dimensionen beschrieben (Lernen, Lehren, Wissen, Rolle von Lehrenden und Lernenden).

Die Implementation einer problemorientierten Lernumgebung, die eine Integration der beiden Extrempositionen leisten kann, ist jedoch alles andere als trivial. Sie setzt eine Art conceptual change in Bezug auf wesentliche Merkmale der Lehr-Lern-Kultur voraus; mit einer oberflächlichen situierten „Anreicherung“ traditioneller Lernumgebungen ist nicht viel gewonnen.

Es wurden fünf Design-Merkmale einer problemorientierten Lernumgebung unterschieden, die bei der Implementation berücksichtigt werden sollten:

- 1) Situiertes Lernen anhand authentischer und komplexer Problemstellungen;
- 2) in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven lernen;
- 3) selbstgesteuert lernen;
- 4) in sozialen Kontexten lernen;
- 5) mit instruktionaler Unterstützung lernen.

Besonders ausführlich wurde auf Möglichkeiten der instruktionalen Unterstützung eingegangen, die grundsätzlich als eine *conditio sine qua non* erfolgreichen problemorientierten Lernens bezeichnet werden muss: Kommt in einer komplexen Lernumgebung die Unterstützung der Lernenden zu kurz, resultiert oft Überforderung, wodurch der Erfolg eines noch so ausgeklügelten und geschickt implementierten problemorientierten Vorgehens erheblich gefährdet werden kann. Ein Beispiel für eine gelungene Balance von Instruktion und Konstruktion stellt der Cognitive Apprenticeship-Ansatz dar.

Sowohl die Umsetzung der einzelnen Design-Merkmale als auch der Versuch, die Lernumgebung möglichst adaptiv zu gestalten, können in hohem Maße von den technologischen Möglichkeiten neuer Medien profitieren. Andererseits muss bedacht werden, dass durch den Einsatz innovativer Medien auch wieder neue Anforderungen ins Spiel kommen, die die Komplexität der Lernumgebung zusätzlich erhöhen können. Soll dieses Unternehmen daher gelingen, muss es sich jedoch explizit an einem „Primat der Pädagogik und Psychologie“ orientieren. In diesem Feld endet ein „Primat der Technologie“ mit Sicherheit in einer instruktionalen Sackgasse.

Die Entwicklung und Implementation komplexer problemorientierter und unter Umständen gar medial gestützter Lernumgebungen im Kontext von Aus- und Weiterbildung stellen eine hohe Anforderung dar, die in den meisten Fällen interdisziplinäre Kooperationen notwendig machen. Nur wenn domänenspezifische Expertise und umfassende Kenntnis des jeweiligen Inhaltsgebietes, psychologische und pädagogische Expertise sowie Expertise auf dem Feld der neuen Medien zusammenkommen, etwa in Form einer „Community of practice“, kann sich eine neue Lehr-Lern-Kultur etablieren und dadurch dem häufig propagierten Schicksal des schulischen Bildungssystems entgehen: dem Schicksal, den Anschluss verpasst und mit den rasanten Entwicklungen der heutigen Berufswelt nicht mehr richtig Schritt halten zu können.

Literatur

- Aronson, E. (1984). Förderung von Schulleistung, Selbstwert und prosozialem Verhalten: Die Jigsaw-Methode. In G. L. Huber, S. Rotering-Steinberg & D. Wahl (Hrsg.), *Kooperatives Lernen* (S. 48-59). Weinheim: Beltz.
- Bruner J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen*. (S. 15-27). Weinheim: Beltz
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die Internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58, 270.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 8 (18), 197-218.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 4*, (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Geyken, A., Mandl, H. & Reiter, W. (1995). Erfolgreiche Unterstützung von Selbstlernen durch Tele-Tutoring: Orientierungshilfen für Trainer/innen und Tutor/innen (Praxisbericht Nr. 2). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Geyken, A. & Mandl, H. (1993). Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens in einer Tele-CBT-Umgebung. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 214-232.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1993). Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 355-369.
- Gräsel, C. (1997). Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2000). Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 198-215). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, G. L. (1996). Orientierungsstil und Lernverhalten von Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr-Lern-Probleme im Studium: Bedingungen und Änderungsmöglichkeiten* (S. 70-85). Bern: Huber.
- Kerschensteiner, G. (1907). *Grundfragen der Schulorganisation*. Leipzig: Teubner.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (1999). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.) (S. 77-98). Göttingen: Hogrefe.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Linn, M. C. (1990). Summary: Establishing a science and engineering of science education. In M. Gardner, J. G. Greeno, F. Reif, A. H. Schoenfeld, A. DiSessa & E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 323-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maier, N. R. F. (1931). Reasoning in humans. II. The solution of a problem and its appearance in consciousness. *Journal of Comparative Psychology*, 12, 181-194.
- Neuweg, G. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.

- Njoo, M. & De Jong, T. (1993). Exploratory learning with a computer simulation for control-theory: Learning processes and instructional support. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 321-844.
- Pommer, M. (2000). Die Förderung sprachrezeptiven Handelns durch informative Rückmeldung: Wirkung von informativer Rückmeldung auf Lernleistung und Motivation. München: Unveröff. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe. Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-97.
- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 32-44). Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 603-648). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of cooperative learning in the classroom. In S. Sharan, P. Harew, C. Webb & R. Hetz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (pp. 14-46). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Spiro, R.J. Feltovich, P.J. Jacobson, M.J. & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.
- Stark, R. & Mandl, H. (2000). Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und*

- Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung (S. 95-115). Münster: Waxmann.
- Stark, R., Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H. (1997). „Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl“ - Ambiguitätstoleranz und Transfererfolg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 204-215.
- Stark, R., Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1999). Instructional means to overcome transfer problems in the domain of economics: Empirical studies. *International Journal of Educational Research*, 31, 591-609.
- Straka, G. A. (2000). Conceptions of selfdirected learning: Theoretical and conceptual considerations. Münster: Waxmann.
- Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Vosniadou, S. (1999). Conceptual change research: State of the art and future directions. In W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Hrsg.), *New perspectives on conceptual change* (S. 3-13). Amsterdam: Elsevier.
- Wagenschein, M. (1973). *Verstehen Lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2 1982, 99-110.

Forschen für die eigene Praxis

Lehrer/innen erforschen ihren Unterricht und ihre Schule – Ist das schon wieder eine neue Anforderung an Lehrer/innen?? Wie kann man auf eine derartige Idee kommen?

Unterrichten ist eine komplexe Sache. Das klingt wie eine Trivialität, und doch hat die Unterrichtsforschung erst vor nicht allzu langer Zeit festgestellt, dass Lehrer/innen mehr Entscheidungen in einer Stunde treffen als Rechtsanwälte, das traditionelle Beispiel für einen hochqualifizierten Beruf. Wie lernt man nun qualitätsvolles Handeln in komplexen Situationen? Die übliche Antwort lautet ungefähr so: Praktiker/innen müssen das beste Wissen ihrer Zeit kennen. Um praktische Probleme zu lösen, müssen sie dieses ‘anwenden’. Dem entspricht die Ausbildungskonzeption: Zuerst ‘Theorie’ - je länger, desto besser. Später ‘Praxisphasen’ - oft mit geringem Status und wenig in das sonstige Studium integriert.

Forschung im Kontext der Praxis

Dieses 'Wissens-Anwendungs-Modell' greift zu kurz. Zu diesem Schluss kam der Handlungstheoretiker Donald Schön (1983) nach der Beobachtung erfolgreicher Praktiker/innen in verschiedenen hochqualifizierten Berufen. Zwischen dem allgemeinen Wissen, wie es in der Ausbildung gelernt werden kann, und den Handlungsanforderungen komplexer praktischer Situationen besteht gleichsam eine 'Rationalitätslücke', die durch folgende Merkmale beschrieben werden kann (vgl. auch Berliner 1992; Bromme 1992):

- *Problemdefinition*: Problemlösung in komplexen Situationen beginnt nicht mit der Anwendung von Wissen, weil Akteur/innen erst ‘ihr’ Problem herausarbeiten müssen.
- *Vorläufigkeit, Weiterentwicklung, Evaluation*: Die erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss, und die Handlungssituation entwi-

ckelt sich 'unter der Hand' weiter. Wenn kompetente Praktiker/innen versuchen, das Problem zu lösen, beobachten sie ihre Handlung und ihre Effekte. Dadurch 'evaluieren' sie ihre Problemdefinition und entwickeln sie durch die ersten Handlungserfahrungen weiter.

- *Entwicklung 'lokalen Wissens'*: Komplexe praktische Probleme sind üblicherweise nicht einfach Anwendungsfälle allgemeiner Theorien. Um mit praktischen Situationen konstruktiv umzugehen, müssen allgemeine Theorien durch Wissen über die Spezifitäten der Situation angereichert werden. Erfolgreiche Praktiker/innen haben die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen solches 'lokales Wissen' gleichsam auszufällen und einen - häufig fallspezifisch organisierten - Erfahrungsschatz aufzubauen, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.

Praktisches Handeln in komplexen Situationen erfordert also die Fähigkeit, auf einer – oft etwas brüchigen 'Wissensbasis' – zu handeln, seine Handlungen zu reflektieren und daraus seine Schlüsse für künftige Handlungen zu ziehen. Es gleicht also einer Art *Forschung im Kontext der Praxis*, wie Schön es nennt. In diesem Sinne ist die 'Erforschung eigenen Unterrichts' auch keine neue Anforderung an Lehrer/innen, sondern etwas, was kompetente Praktiker/innen– angesichts von Problemsituationen oder wenn sie Neuerungen in ihrem Unterricht einführen - immer schon tun.

Aktionsforschung - was ist das?

'Aktionsforschung' verstehen wir als eine umfassende Strategie, um solches forschendes Lernen und Entwickeln für die eigene Praxis anzuregen und zu unterstützen (vgl. Altrichter/Posch 1998a). Diese Aktionsforschung hat sich seit den siebziger Jahren zunächst in England entwickelt (und unterscheidet sich in manchen Zügen von der 'Handlungsforschung' in den deutschsprachigen Ländern; vgl. Elliott 1991, Altrichter/Gstettner 1994).

Welche typischen Merkmale hat diese Aktionsforschung? Lehrer/innen erforschen über eine Zeit lang Aspekte ihrer Tätigkeit in der Absicht, ihre Praxis und dabei auch ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Oder an einem konkreten Beispiel: Hanna-Maria Suschnig

(1994), eine Lehrerin einer Wiener Sekundarschule, hatte einige Ideen über neue Lernformen aufgeschnappt, einzelne Brettspiele im Englischunterricht eingesetzt, dabei aber eher frustrierende Erfahrungen gemacht. Sie beschloss die Sache systematischer anzugehen. Sie stellte eine Einheit 'Offenen Lernens' (OL) zusammen, bei der die Schüler/innen aus einem Satz von Aufgaben auswählen und diesen dann selbständig bearbeiten konnten. Sie beobachtete die Schüler/innen bei ihrer Arbeit, fertigte Notizen darüber an und legte den Schüler/innen einen Fragebogen vor, um deren Wahrnehmung einzufangen. Ihre Reflexionen kreisten zunächst vor allem um technische Probleme mit den verschiedenen Unterrichtsmaterialien, die sich in der Folge als relativ leicht behebbbar herausstellten. Sie notierte aber auch ihre Überraschung, dass alle Schüler/innen zumindest fünf Übungen - „wenn auch z.T. sehr schlampig“ - erledigten, obwohl doch nur zwei als 'Pflicht' aufgetragen waren. Dies interpretierte sie einesteils als Hinweis darauf, dass die Schüler/innen an der neuartigen Arbeitsweise Gefallen gefunden hatten. Andererseits entstand die Idee, die Schüler/innen bei der Entwicklung von Fähigkeiten der Arbeitsorganisation z.B. durch Nachbesprechungen der OL-Stunden zu unterstützen. Ihre ersten Versuche empfand die Lehrerin als Schritte in die richtige Richtung – und so nahm sie sich neue Aufgaben vor: Sie dehnte ihre OL-Stunden auf eine Klasse mit 'schwierigeren Schüler/innen' aus, die sie vorher bewusst ausgespart hatte. Sie machte sich Gedanken über die Entwicklung der Selbstkontrollfähigkeit der Schüler/innen. Sie ging schließlich zur Arbeit mit Wochenplänen über und baute mit Kolleg/innen – unter dem Titel 'Englischhamster' – eine Materialienbank auf.

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen. Andere Lehrer/innen entwickelten Formen innerer Differenzierung weiter (Siebenhofer 1994), untersuchten ihr Frageverhalten im Unterricht (Sorger 1989), oder machten sich Gedanken darüber, wie sie die aktive Kommunikation von Schüler/innen im Englischunterricht fördern könnten (Morocutti 1989). Wie Hanna Suschnig reflektierten auch diese ihre Praxis z.B. mit Hilfe eigener Tagebuchaufzeichnungen, Schülerinterviews, Beobachtungen eingeladener Kolleg/innen usw. und entwickelten daraus neue Handlungsideen.

Während vielleicht nicht jede der Einzelhandlungen und -erfahrungen besonders überraschend ist, so erscheint gerade der längerfristige Prozess und die Konsequenz beeindruckend, mit der diese Lehrer/innen an der Weiterentwicklung ihrer Praxis und ihrer Kompe-

tenzen arbeiten - und dabei auch manche ‘an sich bekannten’ Konzepte *für die eigene Handlung* bedeutsam machen. Diese *längerfristige Bewegung zwischen Aktion und Reflexion* steht im Zentrum von Aktionsforschung (vgl. Abb. 1): Praktiker/innen formulieren eine Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen. Über einen längeren Zeitraum betreiben sie vor Ort in alltagsverträglicher Weise Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu dieser Fragestellung, wobei sie immer wieder Reflexions- und Aktionskomponenten in Beziehung bringen: Auf die eigene Praxis zurückblickend versuchen sie, eine Erklärung der abgelaufenen Situation, eine ‘praktische Theorie’, zu formulieren. Aus der praktischen Theorie entwickeln sie Ideen für nachfolgende Handlungen. Wenn sie diese in die Tat umsetzen, bekommen sie direkt die Auswirkungen ihrer Handlungen (die indirekt auch die Auswirkungen ihrer praktischen Theorien sind) zu spüren. Dies ist oft ein guter Grund für die Fortsetzung der Reflexion und für die Weiterentwicklung der ursprünglichen praktischen Theorie.

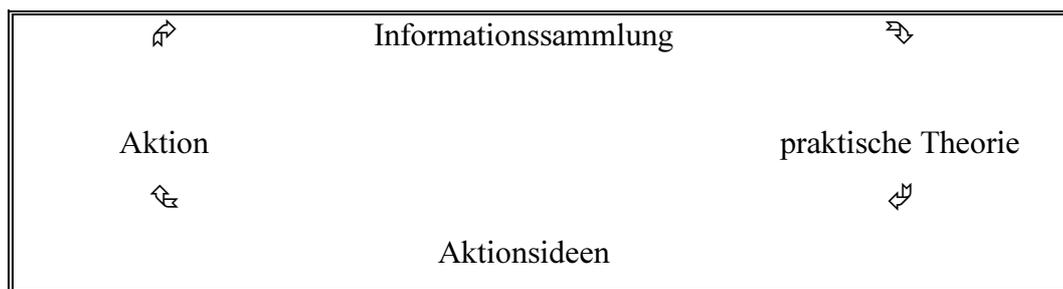


Abb. 1: Der Zirkel von Aktion und Reflexion

Professionelle Gemeinschaften

Aktionsforschung ist keine Angelegenheit von Einzelkämpfer/innen. Erstens fordert der ‘ethische Code’ der Aktionsforschung, andere *Betroffene der untersuchten Situation* zu involvieren, schon allein weil nachhaltige Innovationen deren Mitarbeit erfordern: So soll Unterrichtsforschung längerfristig zu einer kooperativen Forschung mit Schüler/innen werden.

Zweitens arbeiten forschende Lehrer/innen, auch wenn sie individuelle Projekte in ihrem eigenen Unterricht betreiben, typischerweise in kleinen *Forschergruppen* zusammen. Dafür gibt es eine Reihe von praktischen Begründungen: Eine sich regelmäßig treffende Gruppe bietet einen äußeren Rahmen für eine gewisse Kontinuität der eigenen Arbeit, sie ermöglicht unaufwendig Rückmeldungen zu verschiedenen Fragen und Entscheidungen, die sich im Verlauf der eigenen Entwicklungsarbeit stellen, und sie erhöht die Chance von Fall zu Fall von Kolleg/innen, die sich in die eigene Situation einfühlen können, konkrete praktische Hilfe bei einzelnen Forschungsschritten zu bekommen (z.B. eine Kollegin führt ein Interview mit einer Schülerin der eigenen Klasse durch, usw.).

Über diese forschungspraktischen Argumente hinaus meinen die Aktionsforscher/innen jedoch, dass qualitätsvolle Weiterentwicklung von Unterricht längerfristig nur möglich ist, wenn das *Nachdenken und Weiterentwickeln einzelner Lehrer/innen in eine professionelle Diskussion eingebunden* ist. Die Entwicklung beruflichen Wissens und Könnens einzelner Personen muss – im Sinne der Theorie situierten Lernens (Lave/Wenger 1991) – *im Medium einer für dieses Wissen und Können relevanten Gruppe – einer 'community of practice' (Wenger 1998) oder 'professional community' – stattfinden*. Aus deren Wissen schöpfen einzelne lernende Lehrer/innen und daran reiben sie sich, wenn sie neue Wege erproben. In dieser professionellen Gemeinschaft müssen sich vorläufige Einsichten forschender Lehrer/innen bewähren, deren Beschränkungen erkannt, aber auch gute Praxis verbreitet werden.

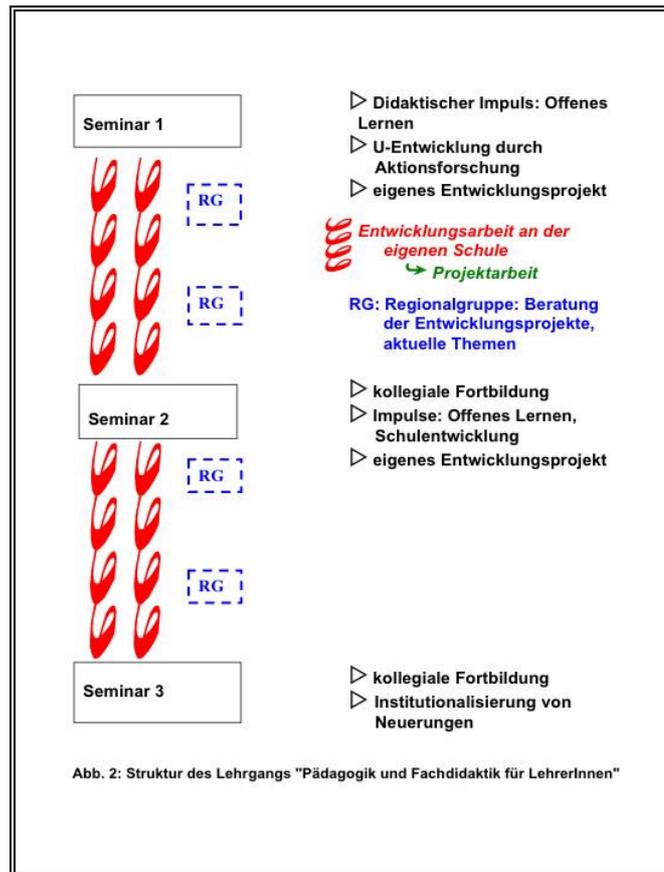
Der Erwerb von Wissen und Können ist schließlich mit der *Entwicklung beruflicher Identität* in dieser Praxisgemeinschaft verwoben: Indem Berufstätige in der Berufsgruppe geschätzte Kompetenzen erwerben, schält sich auch heraus, wer sie als professionelle Lehrer/innen *sind*. Lernen wird nicht nur als ein *individueller*, sondern auch als ein *sozialer* Vorgang gedacht, durch den gleichzeitig Identität in einer professionellen Gemeinschaft entwickelt wird (vgl. Altrichter 2002).

Fortbildung durch Entwicklung und Erforschung eigener Praxis

Aktionsforschung hat Potential für professionelles Lernen von Lehrer/innen – das ist die Botschaft der vorhergehenden Absätze. Wie kann derartiges Lernen durch Lehrerfortbil-

dung gefördert werden? In den universitären Lehrgängen "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen" (PFL) haben wir seit Mitte der achtziger Jahre versucht, eine aktionsforschungs-basierte Fortbildung für Lehrer/innen zu entwickeln (vgl. Krainer/Posch 1996; Alt-richter/Posch 1998b). Folgende *Gestaltungsmerkmale* charakterisieren die PFL-Lehrgänge (vgl. Abb. 2):

- *Längerfristigkeit*: Jeder Lehrgang umfasst *zwei Jahre*. In ihrem Verlauf finden drei einwöchige *Seminare* für die Gesamtgruppe von etwa 30-40 Teilnehmer/innen statt. Diese relativ große Gruppe wird in sog. '*Regionalgruppen*' von 7 bis 10 Personen unterteilt. Die "Regionalgruppen" treffen sich etwa vier bis fünf Mal zwischen den Seminaren und bieten v.a. kollegiale Beratung ('Intervision') für die laufenden Entwicklungsprojekte der Teilnehmer/innen
- *Lernort Schulpraxis*: Neben Seminaren und Regionalgruppen werden die 'Zeit zwischen den Seminaren' und der Lernort 'eigene Schulpraxis', explizit in die Konzeption des Lehrgangs hereingenommen.
- *Stützsystem und Aufbau einer 'professional community'*: Die Lehrgänge werden jeweils durch ein interdisziplinär zusammengesetztes Team von Kursleiter/innen (aus Fach, Fachdidaktik, Schulpraxis und Pädagogik) konzipiert und umgesetzt. Diese treten einesteils als 'traditionelle Fortbildner/innen' auf, die durch vorbereitete Lernsituationen 'didaktische Impulse' geben wollen. Sie treten anderenteils auch in der Rolle von Moderator/innen von Lehrerarbeitsgruppen und Berater/innen der Entwicklungsprojekte der Teilnehmer/innen auf. Weiter wird darauf Wert gelegt, bei den Seminaren jeweils eine anregungsreiche Arbeitsumgebung zu schaffen: Buchausstellung, Arbeitsunterlagen, Kopiermöglichkeit für Papiere und Tonbänder usw.



- *Ausgangspunkt Berufsprobleme und Kategorien der Praktiker/innen:* Ausgangspunkte für und Einstiege in die Fortbildungsarbeit sind die aktuellen beruflichen Probleme in der Wahrnehmung der Teilnehmer/innen und nicht die aktuellen Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Das bestehende Vorwissen der Teilnehmer/innen soll gepflegt und weiterentwickelt werden.
- *Forschung und Entwicklung:* Die zentrale Anforderung an die Teilnehmer/innen besteht darin, in den Seminaren ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht zu konzipieren, dieses in der 'Zeit zwischen den Seminaren' umzusetzen, – unterstützt durch die Beratung in den 'Regionalgruppen' - begleitend zu erforschen und die Erfahrungen in einer Fallstudie aufzubereiten.
- *Veröffentlichung eigener Erfahrungen und kollegiale Lehrerfortbildung:* Mit diesen Fallstudien stellen sich die Teilnehmer/innen einer kollegialen Diskussion, die das Potential und die Reichweite der eigenen Erfahrungen klarer machen und Anregungen für weitere Entwicklungen abwerfen soll. Ab dem zweiten Seminar werden die teilneh-

menden Praktiker/innen dazu angeregt, ihre Erfahrungen als "kollegiale Fortbildung" aufzubereiten und - zunächst innerhalb des Seminars - für interessierte Kolleg/innen anzubieten. Auf diese Weise sind in den PFL-Lehrgängen inzwischen über 100 Fallstudien entstanden, die nach dem Feedback der Kolleg/innen im Lehrgang überarbeitet und als Beitrag der Lehrgangsteilnehmer/innen zum Berufswissen von Lehrer/innen veröffentlicht wurden¹.

Die Ziele

Nicht die Vermittlung generellen Wissens steht also im Zentrum der Überlegungen aktionsforscherischer Lehrerbildung, sondern der *Prozess der Wissens-, Kompetenz- und Identitätsentwicklung von Praktiker/innen*. Auch besteht das primäre Ziel von Aktionsforschung darin, die Qualität pädagogischer Praxis weiterzuentwickeln und nicht allgemeines Wissen zu produzieren; dennoch ist Elliott (1991) überzeugt, dass Praktiker/innen über praktisches Berufswissen verfügen, das für andere Lehrer/innen ebenso wie für pädagogische Forscher/innen anregend sein müsste. Es stellt sich die Frage, ob diese Verschiebung des Blickwinkels von Betonung der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens zur Fokussierung auf praktische Entwicklung nicht einer Selbstgenügsamkeit der Praxis Vorschub leistet und wissenschaftliches Wissen der praktizistischen Ignoranz verfällt? (vgl. Altrichter 1990). Unserer Erfahrung nach bekommen viele forschende Praktiker/innen nach einiger Zeit einen „Durst auf Theorie“ (Legutke 1992, 12). Sie interessieren sich für Konzepte, mit denen sie sich einen Reim auf überraschende Erfahrungen machen können, sie suchen nach Handlungsalternativen, sie fragen nach Buchempfehlungen. Wissenschaft hat ihre Chance dort, wo sie stimulierende Angebote für das Denken und Handeln der Praxisforscher/innen machen kann.

Wie können Lehrer/-innen das komplexe Geschäft des Unterrichtens erlernen? Die Antwort der Aktionsforscher/-innen fällt eindeutig aus: Indem sie es tun. Indem sie Gelegen-

¹ Ein Verzeichnis aller veröffentlichten Studien ist erhältlich bei IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen, /o Waltraud Rohrer, Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt (waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at).

heit erhalten, ihre Praxis längerfristig und schrittweise weiterzuentwickeln - eingebettet in eine professionelle Gemeinschaft, die ihnen kritische Rückmeldung gibt, die sie aber auch bei ihren Bemühungen unterstützt.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München 1990.
- Altrichter, H.: Die Rolle der 'professional community' in der Lehrerforschung, Erscheint in: U. Dirks/ W. Hansmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn 2002 (in Vorb.)
- Altrichter, H./Gstettner, P.: Aktionsforschung - ein abgeschlossenes Kapitel der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 16(1993)26, S. 67-83.
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München 1997, 640-660.
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt³1998a.
- Altrichter, H./Posch, P.: Einige Orientierungspunkte für 'nachhaltige Lehrerfortbildung'. In: H.J. Herber/ F. Hofmann (Hrsg.): Schulpädagogik und Lehrerbildung. Innsbruck 1998b, S. 245-259.
- Berliner, D.C.: The Nature of Expertise in Teaching. In: Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L. (eds.): Effective and Responsible Teaching. Jossey-Bass: San Francisco 1992, 227-248.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Huber: Bern 1992.
- Elliott, J.: Action Research for Educational Change. Open University Press: Buckingham 1991.
- Krainer, K./Posch, P. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Bad Heilbrunn 1996.
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Cambridge University Press: Cambridge UK 1991.
- Legutke, M.: Teachers as Researchers and Learners. Paper given at the RELC Regional Seminar. Singapore 1992.

- Morocutti, I.: Mündliches Arbeiten im Englischunterricht (oder: Zwischen Lustprinzip und feministischem Anspruch). In: Altrichter et al. (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Hermagoras: Klagenfurt 1989, 72 - 81
- Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983.
- Siebenhofer, H.: Für wen unterrichte ich? Studien aus dem PFL-Englisch Nr. 39. IFF: Klagenfurt 1994.
- Sorger, H.: Fragen im Unterricht. In: Altrichter et al. (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Hermagoras: Klagenfurt 1989, 95-104.
- Suschnig, H.-M.: Offenes Lernen macht süchtig! Studien aus dem PFL-Englisch Nr. 28. IFF: Klagenfurt 1994.
- Wenger, E.: Communities of Practice. Cambridge University Press: Cambridge UK 1998.

Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium

"Wenn bestens ausgebildete Menschennicht oder nur unzureichend in der Lage sind, ihre brillanten Fertigkeiten sinnvoll und effektiv anzuwenden, so liegt dies auch und nicht zuletzt an einem Mangel an Bildung."

Daniel Goeudevert

1.Einführung

PISA hat ins Bewusstsein gerückt, was viele ahnten: Die Leistungen des öffentlichen Schulsystems in Deutschland sind in vielen Bereichen unzureichend. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Schichten werden ungenügend gefördert, aber auch die übrigen Schüler/innen betrifft die unzureichende Vermittlung basaler Kompetenzen, wie z.B. der Lese- und Rechenfertigkeiten (Baumert 2000). Dieser unbefriedigende Zustand wirft Fragen nicht nur bezüglich der Unterrichtsgestaltung, sondern auch in Hinblick auf Konsequenzen für die Ausbildung zukünftiger Lehrer/innen auf.

Auch wenn man in Rechnung stellt, dass die Reichweiten schulischer Bildung und Erziehung nur relativ gering sind und die defizitären Ergebnisse eher Ausdruck komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge (z.B. soziale Ungleichheit, Migrationsprobleme, veränderte Kindheit etc.), systemischer Rahmenbedingungen (z.B. dreigliedriges Schulsystem, fehlende Ganztagesförderung) und kultureller Besonderheiten (z.B. Fixierung auf Selektion statt auf Förderung, zu wenig problemlöseorientiertes Teamlernen), stellt sich doch die Frage, ob die bisherige Form der Lehrerbildung nicht einen Anteil an den unzureichenden Ergebnissen hat.

Zwar wissen wir – wie wir unten sehen werden – wenig über die Wirkungen spezifischer Lehrerbildungsmodelle, doch sind die von PISA festgestellten Defizite in der Unterrichtsgestaltung, als auch in den diagnostischen Fähigkeiten von Lehrern/innen nicht überr-

schend, wenn man das Curriculum und die Ausbildungsformen betrachtet. Diese Defizite dürften weniger im Theoriewissen, als eher in den mangelhaft ausgebildeten praxisrelevanten Kompetenzen vieler Lehrer/innen liegen. So wie die Lehrerbildung derzeit organisiert ist, kann das nicht verwundern, findet doch ein großer Teil der Hochschullehre – wenn unsere regelmäßigen Befragungen von Studierenden repräsentativ sein sollten – in einer kognitiv verengten, lehrerzentrierten Vermittlungsform statt, die zwar zur Vermittlung von Fachwissen geeignet sein mag, die aber zu wenig dazu beiträgt, die wichtigen Ebenen grundlegender mentaler Modelle und des persönlichen Verhaltens zu erreichen.

Während unter dem Schlagwort der „Lernenden Organisation“ von Peter Senge (1996) die „personal mastery“, die bewusste Entwicklung persönlicher Potentiale weit vor dem Fachwissen als wichtigste Basis von Führungspersönlichkeiten im Bereich der Wirtschaft benannt wird, spielt dieser Bereich in der universitären Ausbildung eine untergeordnete Rolle. Weiter nennt Senge als Schlüsselfaktoren die Arbeit an mentalen Modellen, die Entwicklung gemeinsamer Visionen, das Teamlernen und die Ausbildung der Fähigkeit zum Systemdenken. Unsere These: Die gegenwärtige Lehrer- bzw. Pädagogenausbildung berücksichtigt diese zentralen Bereiche zu wenig und trägt damit nur unzureichend zur Entwicklung einer professionellen Lehreridentität bei.

In diesem Text möchten wir zunächst die Ausgangssituation gegenwärtiger Lehrerbildung skizzieren und grundlegende Kritikpunkte zusammenfassen. Von dieser Basis aus stellen wir dann ein Seminarconcept vor, das unseres Erachtens geeignet ist, einen Weg zu weisen, wie die Wirksamkeit der Lehrerbildung bezogen auf die Verhaltensebene erhöht werden kann und ein Beitrag zur Klärung der beruflichen Identität angehender Lehrer/innen und auch Diplom- bzw. Magisterstudierenden geleistet werden kann, indem insbesondere ihre Fähigkeit zu professioneller Selbstreflexion gefördert und damit ein Fenster zur Entwicklung der personal mastery geöffnet wird. Unsere grundlegende These ist:

Das universitäre Lehrer- bzw. Magisterstudium ist bislang in weiten Teilen fachzentriert und unterstützt zu wenig die Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Entscheidend für den Erfolg im Beruf sind aber fachliche Fähigkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit. Wie Hartmut v. Hentig es sinngemäß einmal ausdrückte: Das erste Curriculum des Lehrers ist seine Person. Die Befähigung zu professioneller Selbstreflexion und zur Ent-

wicklung einer bewusst gewählten und individuell akzentuierten beruflichen Identität muss unseres Erachtens ein zentraler Bestandteil der ersten Semester sein. Studierende sollten hier in Teams über ihre persönlichen Ziele, ihre mentalen Modelle, ihre ungenutzten kreativen Potentiale reflektieren und persönlich bedeutsame Forschungsprojekte entwickeln, die parallel zur systematischen Einführung in die Fachwissenschaft betrieben werden sollten. Im Sinne exemplarischen Lernens (vgl. Negt 1976) könnten so Kompetenzen personenzentriert im Forschungsteam erschlossen werden und das oft zusammenhanglos vermittelte Fachwissen auf persönlich bedeutsame Fragestellungen sinnvoll rückgebunden werden.

Das weiter unten vorgestellte *Verfahren des Expressiven Selbstportraits*, das wir mit einer Vielzahl von Schülern und Studierenden erprobt und weiterentwickelt haben, ist als essentielle Vorstufe anzusehen, um dem eigenen Studium und den eigenen Lern- Forschungsinteressen eine klare Ausrichtung zu geben. Die breite Resonanz, die es in Studierenden- gruppen von 20 bis 80 Teilnehmern/innen gefunden hat, lässt uns vermuten, dass hier ein wichtiger Ansatzpunkt für eine personenzentrierte Grundierung des Lehrer- bzw. Pädagogienstudiums liegt. Anhand einer exemplarischen Fallstudie werden wir unser Vorgehen transparent machen und zur Diskussion stellen. Zunächst aber einige differenziertere Anmerkungen zu Leistungen und Defiziten gegenwärtiger Lehrerbildung.

2. Leistungen und Defizite gegenwärtiger Lehrerbildung

In seiner ausgezeichneten Untersuchung „Nach Pisa“ hat Terhart (2002) die Ergebnisse von Forschungen zur Wirkung von Lehrerbildung zusammengestellt. Wie er eingangs bemerkt, ist die Auseinandersetzung um eine Reform der Lehrerbildung ein Dauerthema, das in immer neuen Variationen diskutiert wird, ohne allerdings bislang einer allgemein akzeptierten Lösung zugeführt zu werden.

Die Kritik an der universitären Lehrerbildung, die in ähnlicher Weise auch Lenzen, Matenkloft, Sahm und Tenorth in ihrem Entwurf eines „Reformmodells der Kooperation zwischen Universität und Schule“ für die Lehrerbildung an den Berliner Universitäten auflis-

ten, benennt neben vielen bekannten Einzelpunkten im Kern folgende als zentral angesehene Problembereiche:

- das Verhältnis von Fachwissenschaft und Berufswissenschaft ist unausgewogen während in den Fachwissenschaften der schulische Unterrichtsbezug zu kurz kommt, leiden die Berufswissenschaften daran, dass sie unsystematisch und in relativ beliebigen Mischungen unterschiedlichster Themen vermittelt werden
- sowohl der Fachwissenschaft wie auch der Berufswissenschaft wird ein mangelnder Praxisbezug vorgeworfen
- die Herausbildung der notwendigen Lehrerqualifikationen gelingt auch in der zweiten Phase nur unzureichend
- alle genannten Elemente der Lehrerbildung Fachwissenschaft, Berufswissenschaft, Praxisbezug und zweite Phase stehen weitgehend unverbunden nebeneinander Einigkeit besteht bei den meisten Autoren darüber, dass statt der Konkurrenz zwischen der fachwissenschaftlichen, berufswissenschaftlichen und pädagogischen Komponente eine gegenseitige Befruchtung angestrebt werden sollte. Unklar bleibt allerdings – wie unter den gegenwärtigen Strukturen und universitären Anreizsystemen – ein solcher Synergieeffekt erreicht werden kann.

Eine Verbesserung der beklagten Lage wird neben anderem auch durch eine Fokussierung der berufs- und erziehungswissenschaftlichen Anteile auf ein verbindliches Kerncurriculum, das in modularisierter Form und gemäß den Vorgaben der Bologna-Konferenz in einem einheitlichen, übernational vergleichbaren Bachelor/Master-System angeboten werden soll. So jedenfalls der Vorschlag für eine Reform der Berliner Lehrerbildung.

Die Wiederkehr der Steuerungsillusion

Hierzu einige Anmerkungen. Die Argumentation vieler Erneuerer der Lehrerbildung enthält nicht von Ungefähr aufschlussreiche Metaphern, die in Teilen der Illusion der Steuerbarkeit von komplexen Bildungsprozessen unterliegen und dabei Anleihen beim Sprachgebrauch des ökonomistischen Zeitgeistes machen, worauf Terhart hingewiesen hat.

Er sieht eine aus den siebziger Jahren bekannte technokratische Illusion wiederkehren, die darauf setzt, dass die in Modellversuchen gewonnenen Erkenntnisse, die auf das Gesamt-

system übertragen werden sollen, automatisch zu Verbesserungen führen. Solche Vorstellungen basierten auf dem Irrtum einer erfolgssicheren Kombinierbarkeit von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Die Wiederkehr dieser alten Steuerungsidee, etwa durch die Entwicklung von Standards und Kerncurricula beruhe auf einem mangelnden Verständnis des Verhaltens komplexer Systeme. Terhart wörtlich:

„Standards in der Lehrerbildung sind in gewisser Weise der Versuch, mit neuen begrifflichen Mitteln und Verwaltungsinstrumenten dem Problem der tendenziellen Unsteuerbarkeit bzw. etwas weniger dramatisch formuliert: der nicht still zu stellenden Eigendynamik der vielen kleinen Einzelprozesse zu Leibe zu rücken, als deren emergente Konsequenz sich Systemeffekte ergeben.“ (S.118) Und weiter unten, der desillusionierende Schluss:

„Man sollte sich keinen Illusionen hingeben, auch damit wird man die Sache nicht vollständig in den Griff bekommen.“ (S.118)

Zur Problematik von Standards in der Lehrerbildung

Mit diesen Einwänden im Hinterkopf schauen wir uns mal an, was man mit Standards machen kann. Oelkers und Oser (1999) haben den Versuch unternommen, zwölf elementare Standards für eine „gute und wirksame“ Lehrerbildung zu definieren, die von der Lehrer-Schüler- Beziehung bis zur Fachdidaktik reichen. Standards für eine „gute und wirksame Lehrerbildung“ nach Oelkers & Oser (1999).

1. Zur Lehrer-Schüler-Beziehung:

Ich habe gelernt, den Schülerinnen und Schülern (in jeder Situation, mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldungen zu erteilen.

2. Zu schülerunterstützendem Handeln:

Ich habe gelernt, den entwicklungspsychologischen Stand der Ss in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verstehen) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen versucht.

3. Zu Disziplinproblemen und Schülerrisiken:

Ich habe gelernt, wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Für-

sorglichkeit und Wahrhaftigkeit einen „Runden Tisch“ zu organisieren habe.

4. Zum Aufbau von sozialem Verhalten:

Als Lehrer/in habe ich in meiner Ausbildung gelernt, Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.

5. Zur Lernprozessbegleitung:

Ich habe gelernt, wie man mit Ss Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können (Fehlerkultur) aufbauen.

6. Zur Gestaltung des Unterrichts:

Ich habe gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Ss je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.

7. Zur Evaluation und Leistungsmessung:

Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.

8. Zum Medieneinsatz:

Ich habe gelernt, Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modelle) bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung (und nicht der Ablenkung) dienen.

9. Zur Team-Arbeit der Lehrerschaft:

Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.

10. *Zur Öffentlichkeitsarbeit:*

Ich habe gelernt, die Aufgaben der Schule an Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit mit einzubeziehen.

11. *Zum Kräftehaushalt der Lehrperson:*

Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann.

12. *Zur Fachdidaktik:*

Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.

Auch wenn ich hier nicht den Status dieser willkürlich zusammengesetzten Standards diskutieren kann, so zeigt sich doch exemplarisch an der Reduzierung der Fachdidaktik auf das Zusammenspiel von Lehrplan und Schulbuch im Standard 12 die nivellierende und innovationsfeindliche Tendenz solcher Festlegungen, denen es schwerlich gelingt, bestimmende Faktoren der pädagogisch-didaktischen Situation und der beteiligten Personen in der gebotenen Komplexität einzufangen. Allerdings sind Standards durchaus geeignet, Defizite gegenwärtiger Lehrerbildung transparent zu machen. In diesem Sinne überprüfen Oelkers und Oser – bezogen auf die Züricher Lehrerbildung – die von ihnen definierten Standards durch Befragung und ordnen sie einem fünfstufigen Modell der Tiefung zu:

Demnach hatte auf der einfachsten Stufe ein ausgebildeter Lehrer etwas zu dem jeweiligen Thema theoretisch gehört, auf der zweiten war er darüber hinaus mit der empirischen Forschung vertraut gemacht worden, auf einer dritten Stufe hatte er zusätzlich Handlungsvorbilder (Experten) kennen gelernt und analysiert und gelungene von unzureichenden Realisierungen unterscheiden gelernt und auf der vierten Stufe schließlich konnte er sein Können situationsflexibel, kontextspezifisch üben und reflektieren. Sie definieren wie folgt:

„Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität) und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedenen Varianten erfolgreich ausgeführt

wird. Nach fünf Stufen der Tiefung wurden Lehrer befragt:

1. Habe nichts von diesem Standard gehört.
2. Habe theoretisch davon gehört.
3. Habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt.
4. Habe Theorien und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden.
5. Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.

Hier möchten wir kurz unterbrechen und Sie bitten, zu überlegen: Wie schätzen Sie Examenkandidaten ein? Welche Stufen haben Absolventen nach einem ausführlichen Studium – bezogen auf die Inhalte, die vermittelt werden sollen und die impliziten Standards, die gesetzt wurden, erreicht? Welche Stufen haben Berufsanfänger erreicht? Welche Stufen berufserfahrene Lehrer/innen? Was meinen Sie? Die Ergebnisse der Studie in der Schweiz waren ernüchternd. Eine vollständige Kompetenz konnte nicht festgestellt werden. Zwei Drittel der Lehrkräfte hatten von diesen Standards entweder *nur* theoretisch gehört *oder* sie waren praktisch behandelt worden. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend. Eine Erkenntnis ist jedoch bemerkenswert: „Je höher die primäre Motivation für den Lehrerberuf, in solchen Fällen also, in denen jemand bewusst und direkt ein Lehramtsstudium aufgenommen hatte, umso stärker war auch die Verarbeitungstiefe der Standards stärker ausgeprägt.“

Die Studienmotivation ist entscheidend

In Übereinstimmung mit Oelkers und Oser zieht Terhart den Schluss: *Entscheidend für ein stärkeres Erreichen der Standards ist die Rolle der Studienmotivation.* Für sich genommen ist diese Einsicht wenig überraschend und bestätigt unsere Erfahrungen aus vielen Jahren in der Lehrerbildung. Sie macht deutlich, dass die Lehrerbildung es bislang versäumt, den wichtigsten Ansatzpunkt für die Gewährleistung guter Studienergebnisse zu nutzen: Die Überprüfung der Studienmotivation der Studierenden zu Beginn des Studiums bzw. die Bereitstellung von Hilfestellungen, über diese bewusst zu reflektieren. Offensichtlich handelt es sich bei dieser Frage um ein Tabu:

Bislang ist nämlich das einzige Eingangskriterium zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums

das mehr oder minder gut gelingende Überstehen von ca. 13000 Schulstunden, die – glaubt man Untersuchungen, die Gudjons zitiert – überwiegend frontalunterrichtlich abgehalten wurden. Regelmäßige Befragungen meiner Prüfungskandidaten ergaben, dass die Vermittlung von Fach- wie auch Berufswissen an der Universität weitgehend ungebrochen und unreflektiert diesem Modus folgen und zu 85 bis 95% in eben jener Unterrichtsform erfolgten. Wie sollen Studierende und Berufsanfänger angesichts dieser Übermacht tradierter Lehrformen in der Lage sein, den notwendigen Lehr- und Lernkulturwandel anzugehen? Eine Ausnahme bilden einige wenige experimentelle Seminare, in denen die Studierenden andere Lehr- und Vermittlungsformen kennen lernen, die manche Studierende offenbar vorübergehend verunsichern, aber nur unzureichend geeignet sind, das tradierte System schulischen und universitären Lehrens grundlegend zu erschüttern.

Die Konstanzer Wanne – oder warum das Studium vermutlich wenig auf der Persönlichkeitsebene bewirkt

Aus diesem Befund erklärt sich vielleicht auch die berühmte Konstanzer Wanne, jene schon in den siebziger Jahren von einer Forschungsgruppe an der Universität Konstanz entdeckte Eigentümlichkeit, dass bei Lehramtsstudenten vor Beginn des Studiums „konservative“ Erziehungseinstellungen stark ausgeprägt sind, die im Laufe des Studiums zugunsten eher liberaler Einstellungen abnehmen, um dann nach den ersten Kontakten mit der Berufspraxis rasch wieder anzusteigen, was das Bild einer Wanne ergibt.“ (Terhart 2001, S.20ff.) Da dies allerdings nur eine deskriptive Beschreibung ist, bleibt unklar, worauf dieser Wanneneffekt zurückzuführen ist. Wir müssen uns nämlich eingestehen, dass – wie Terhart anmerkt –Lehrerbildung bezüglich ihrer Wirkungen in Deutschland bislang nicht ernsthaft evaluiert wurde:

„Was die Lehramtsstudierenden tatsächlich beim ersten bzw. beim zweiten Staatsexamen wissen und können, wie sie dieses Wissen und Können in den ersten Jahren auf die Berufswirklichkeit beziehen, wie sich Professionalität entwickelt und bis zu welchem Niveau der Kompetenz, und dann noch: mit welchen Folgen für das Lernen der Schüler – diese Fragen umreißen einen recht großen weißen Fleck auf der Ergebnis-Landkarte der empirischen Bildungswissenschaften in Deutschland.“ (2002, S.105)

Auf jeden Fall aber sind die Durchschnittszensuren bei den Abschlüssen, die unabhängig von den Universitäten sich zwischen den Noten 1 und 2 bewegen, kein hinreichender Ausweis der Qualität – wie jüngst auch der Hochschulrat monierte. Wir wagen die These aufzustellen, dass sie einer vergleichenden Untersuchung nicht standhalten würden.

Nicht die Strukturen sind entscheidend, sondern die lokalen Lehr- und Lernkulturen

Wir müssen uns also eingestehen, dass die derzeit absehbaren Veränderungen der Lehrerbildung auf Basis einer weniger und zudem kaum eindeutig interpretierbarer empirischer Erkenntnisse angestrebt werden, die sich zeitgeistgerecht in weiten Bereichen zu einseitig an Begriffen und Modellen aus dem Bereich der Wirtschaft orientieren. Ob die in Begriffen wie „Qualitätsentwicklung“, „Modularisierung“, „Standards“, „Zielvereinbarungen“ etc. implizit mitschwingenden Heilserwartungen bzw. Steuerungssillusionen erfüllt werden, bleibt mehr als zweifelhaft, auch angesichts der Einsichten, die wir aus der Schulqualitätsforschung (z.B. Fend, Rolff etc.) längst kennen:

Die z.T. erstaunlich großen Unterschiede zwischen Einzelschulen, die unter gleichen oder ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten, deuten daraufhin, dass Steuerung auf der Makro-systemebene weitgehend wirkungslos ist. Unter Stichworten wie „institutionelle Abwehr-routinen“ haben sich Organisationspsychologie und Managementtheorie längst mit diesen Phänomenen abgemüht und plädieren in einer Art „humanistisch-pädagogischer Wende“ nun für eine verstärkte Beachtung personaler und emotionaler Aspekte.

Während also Teile der Pädagogik – wie leider üblich mit zeitlicher Verspätung – sich bemühen, einen Platz im längst entgleisten Zug einseitig effizienzorientierter Wirtschafts- und Managementkonzepte – zu ergattern, entdecken Managementtrainer die ungenutzten Potentiale von pädagogischen Konzepten, die sich längst von solchen Steuerungssillusionen verabschiedet haben. Terhart gibt angesichts der Bestrebungen, eine Verbesserung der Lehrerbildung durch eine neuartige Studienorganisation zu erreichen, zu bedenken:

„Am Ende sind die Differenzen zwischen einzelnen Ausbildungsstandorten (Universitäten) größer als zwischen Systemen. (Dies hat man jüngst z.B. für die Drittmittelinwerbung nachgewiesen. In einigen wenigen Universitäten konzentriert sich der Löwenanteil an Mitteleinwerbungen und Forschungsintensität). Möglicherweise verschwinden kurzfristig feststellbare Effekte im Verlauf der ersten Berufsjahre, und am Ende könnten sich eventuelle

positive Wirkungen von Modellversuchen verlieren, wenn man sie zur Regel macht.“

Das Grundproblem wird durch die folgende Vermutung umrissen:

„Möglicherweise wirken sich Qualitätsunterschiede in der Lehrerbildung nur sehr vermittelt auf Lehrerkompetenz und Lehrerhandeln aus – und Letzteres wiederum nur sehr schwach und unsystematisch auf das Lernen und die Erfahrungsbildung der Schüler.“

Die Reihe der Problematisierungen könnten wir fortführen, doch bevor wir Konsequenzen für eine veränderte Lehrerbildung ziehen, möchten wir noch kurz einige Bemerkungen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Pluralität anfügen.

3. Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Pluralität

Hartmut v. Hentig beginnt seinen Essay „Bildung“ mit zwei programmatischen Kernthesen, die wir teilen:

1. „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht die moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.“
2. „Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten „Qualifikationen“) gleichermaßen untauglich.“

Pollack (1999, S.78) definiert Bildung als die durch Erfahrung und vielfältige Anstrengung erworbene individuelle Prägung im Denken, Fühlen und Handeln, die das Welt- und Selbstverhältnis des Menschen bestimmt.“ (S.78) Klafki (1998, S.239) fokussiert mit seiner Definition eher auf die Gegenwarts- und Zukunftsherausforderungen, indem er Bildung definiert als Aneignung der Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen der Gegenwart und Zukunft sowie als Auseinandersetzung mit den daraus erwachsenden Aufgaben, Gefahren und Chancen. Oskar Negt (1998, S.25) hebt die Lösungsfunktion von Bildung hervor: „Was benötigen Menschen an Kompetenzen, um mit den Problemen

einer Gesellschaft des beginnenden neuen Jahrhunderts im Interesse einer befriedigenden Lebensgestaltung zurechtzukommen?“

Wir stehen hier Negts Position näher. Bildung als Prozess der Selbstbildung kann weder durch einen Katalog von Schlüsselproblemen im Sinne einer umfassenden Förderung von Allgemeinbildung abgedeckt werden, wie Wolfgang Klafki in seinen Studien zur Bildungstheorie vorschlägt, noch durch eine Modularisierung von vorgeplanten Bildungsinhalten. Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Fragen und Lebensproblemen der Studierenden muss stärker in den Eingangsveranstaltungen des Studiums berücksichtigt werden und dies insbesondere im Pädagogikstudium, sollen doch angehende Pädagogen/innen in der Lage sein, ihr zukünftiges Klientel bei der Bewältigung schwieriger Entwicklungsaufgaben zu stützen als auch den gewachsenen Anforderungen des Lehrerberufes persönlich standzuhalten.

Plurale Prozesse der Selbstbildung sind gefordert

In der sich rasant wandelnden Risikogesellschaft, die wie Beck gezeigt hat, durch einen fortschreitenden Prozess der Individualisierung und Freisetzung aus Traditions- und Sozialverbänden gekennzeichnet ist, kann es keine allgemeinverbindliche Allgemeinbildung mehr geben, sondern nur *plurale Prozesse der Selbstbildung*. Allerdings kann sich eine Gesellschaft auf einige wenige, verbindliche Maßstäbe einigen, für die neben anderen Hartmut v. Hentig, aber auch Ulf Preuss-Lausitz in seiner Konzeption einer *Pädagogik der Vielfalt* Vorschläge gemacht haben. Preuss-Lausitz hat bereits in seinem Entwurf einer *Pädagogik der Vielfalt* (1993) gezeigt, dass Pluralität und Wertgebundenheit keine Gegensätze sind und dass es um Mut zur Bildung für eine *Pädagogik der Vielfalt* in der Gemeinsamkeit geht. Verbindender Minimalkonsens ist die Abwendung von Barbarei einerseits, aber auch – aus unserer Sicht - die Schaffung von selbst- bzw. mitbestimmten, offenen, vielfältig gestalteten Möglichkeitsräumen, in denen ausgehend von den Bedürfnissen der Individuen *persönlich bedeutsame* – um ein Kernkonzept der Gestaltpädagogik zu verwenden – Bildungserfahrungen gemacht werden können.

Mit dem von uns entwickelten Verfahren des „Expressiven Selbstportraits“ schaffen wir einen solchen *Möglichkeitsraum*, der ausgezeichnet dazu geeignet ist, plurale Prozesse der

Selbstbildung im Pädagogikstudium anzustoßen. Vor dem Hintergrund der relativen Unbestimmtheit der Wirkungen traditioneller Lehrerbildung sind wir der Auffassung, dass das organisierende Zentrum nicht ein wie auch immer geartetes Kerncurriculum sein kann, weil dessen Vermittlung unter den universitären Bedingungen immer äußerlich bleiben wird und eine „Professionalität“ nur formal suggeriert, die aber letztlich der Prüfung durch die pädagogische Alltagspraxis nicht standhalten kann. Organisierendes Zentrum eines sinnvollen und nachhaltig wirksamen Studiums muss vielmehr die Ausbildung einer bewussten beruflichen Identität, die Befähigung zu professioneller Selbstreflexion und die Hilfe zur Entdeckung persönlich bedeutsamer Themen und Fragestellungen sein. Die nachfolgend beschriebene Seminarkonzeption ist – wie unsere Erfahrungen und die Auswertung von Studierendenarbeiten ergeben haben, ein wirkungsvoller Schritt in diese Richtung.

4. Art Coaching: Das Verfahren des Expressiven Selbstportraits

Wie wir in einer Längsschnittstudie zur Untersuchung der Prägung der Berufsrolle durch spezifische mentale Modelle bei langjährig tätigen Lehrern/innen herausgearbeitet haben, wird das berufliche Handeln weitgehend durch „persönliche Paradigmen“ bestimmt (vgl. Burow 1993/1999/2000). Darunter verstehen wir ein System von leitmotivischen Sätzen, die sich in der eigenen Biographie herausgebildet haben. „Ich muss mich anstrengen, damit ich akzeptiert bin“ lautete beispielsweise ein solcher Leitsatz eines Lehrers, der sich und seine Schüler/innen durch einen übertriebenen Perfektionsanspruch in eine Überforderungssituation brachte. Die Herausarbeitung der Quellen seines persönlichen Paradigmas im Rahmen einer mehrjährigen selbsterfahrungsorientierten gestaltpädagogischen Weiterbildungsgruppe machte deutlich, wie tief dieses Muster in spezifischen biographischen Erfahrungen verankert war. Das fachzentrierte Studium allein ist nicht geeignet, solche persönlichen Paradigmen zu thematisieren und steht so in der Gefahr, lediglich kognitives Oberflächenwissen zu vermitteln, das wenig dazu beiträgt, eine *Professionalisierung beruflichen Handelns auch auf der Verhaltensebene* zu erreichen. Aufgrund der selbsterfahrungsorientierten Aufarbeitung seines persönlichen Paradigmas gelang es dem Lehrer unseres Beispiels professionell über die automatisierten Muster seines Handelns zu reflek-

tieren, sich aus dem Gefängnis seiner biographisch vorgeprägten Strukturen zu befreien und mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren, die zu einer befriedigenderen Wahrnehmung seiner Berufsrolle beitragen.

Nun kann ein solch aufwändiger Prozess der Selbstreflexion unter den Bedingungen des Massenstudiums nicht geleistet werden. Auch ist das Studium nicht der geeignete Ort für eine therapiemäßige Tiefung. Was das Studium aber leisten kann und sollte, ist ein Anstoß zu geben, um über eigene mentale Modelle, über ungenutzte kreative Potentiale nachzudenken und ein gewisses Maß an berufsbezogener Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. *Aus unserer Sicht ist es vor allem wichtig, dass Studierende erkennen, welche Potentiale und Wünsche sie in sich tragen, welche grundlegenden Fragestellungen sie bewegen und welchen persönlich bedeutsamen Herausforderungen sie sich im Studium mit vollem Engagement stellen möchten.*

Erst auf Basis einer solchen Reflexion wird es wahrscheinlich, dass sie zunächst für sich selbst einen Modus tendenziell selbstbestimmten, selbstgesteuerten und selbstorganisierten persönlich bedeutsamen Lernens entwickeln (vgl. Siebert 2000), der eine notwendige Basis für die spätere Entwicklung schülerzentrierter und selbstbestimmter Lehr- und Lernformen ist. Nachfolgende Fallstudie soll zeigen, wie ein solcher Modus mit dem Verfahren des expressiven Selbstportraits angebahnt werden kann.

4.1. Eine Fallstudie: "Durchdachte Fläche wird auseinandergenommen um das Wesen ihrer selbst zu hinterfragen."

Karin studiert für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Kunst und Deutsch. Sie nimmt zusammen mit 80 Studierenden an unserem Seminar „Vom Selbstportrait zum Lehrerbild“ teil.

Überblick über das Seminarkonzept:

In einer vierstündigen Einführungsitzung wird mit Hilfe eines historischen Überblicks ein Einblick in den Wandel des Lehrerbildes gegeben. (vgl. Burow 2000; Grunder 1999) Im Anschluss an die Diskussion eigener Erfahrungen mit Lehrern/innen, werden Assoziatio-

nen darüber ausgetauscht, wie man als zukünftige(r) Lehrer/ Lehrerin sein möchte. Ein Kurzvortrag über die Bedeutung persönlicher Paradigmen bzw. mentaler Modelle leitet den Übergang zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie ein. Die Studierenden erhalten einen Analysefragebogen, anhand dessen man einen differenzierteren Aufschluss über seinen „persönlichen Mythos“ erhalten kann. Diesen Biographiefragebogen haben wir - in Anlehnung an Dan P. Mc Adams (1996) - entwickelt, der in seinem Buch „Das bin ich – wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen“ detailliert sein Forschungsprojekt zur Förderung bewusster Identitätsbildung beschreibt. Hier hat sich ein Persönlichkeitsinterview bewährt, in dem es um folgende Themenkomplexe geht:

- Welche Lebenskapitel prägen mein Leben?
- Acht Schlüsselereignisse meiner persönlichen Geschichte
- Die vier wichtigsten Personen in meiner Lebensgeschichte und meine Helden
- Mein Zukunftsskript
- Meine Belastungen und Probleme
- Meine persönliche Ideologie bzw. mein Glauben
- Bilanz: Was ist das Hauptthema meines Lebens?

Zu diesen Themenkomplexen haben wir differenzierte Fragen und Auswertungshilfen entwickelt. Die Fragebögen werden bis zur zweiten Doppelsitzung von den Studierenden einzeln bearbeitet. In der zweiten Sitzung tauschen sich die Studierenden über ihre Einsichten aus den Fragen in Gruppen aus. Ein Sharing im Plenum beendet die Sitzung.

Mit dieser komprimierten Einführung verfolgen wir zwei Ziele: Zum einen soll Wissen über den Wandel des Lehrerbildes und seine gesellschaftliche Bedingtheit erworben werden. Zum anderen soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, den persönlichen Paradigmen und mentalen Modellen eine wichtige Voraussetzung ist, um zu einer reflektierten Studien- bzw. Berufsrolle zu kommen. Um neben einer eher kognitiven Aufarbeitung auch vorbewusste Ebenen anzusprechen und eine Öffnung zu ungenutzten Potentialen anzubahnen, schließt sich an die zwei vierstündigen Einführungsitzungen und die selbstreflexive Einzelarbeit ein zweitägiger Workshop an, in dem die Studierenden ein großformatiges Selbstportrait von sich ent-

werfen und so ein sinnlich erfahrbares Selbstbild mithilfe ästhetischer Medien gestalten. Über den gesamten Prozess schreiben die Studierenden selbstreflexive Auswertungsberichte, die in der Regel einen Umfang von 20 bis 50 und mehr Seiten haben. Ganz offensichtlich setzt das Seminar einen intensiven Prozess der Selbstreflexion in Gang, der sich auch in den ausführlichen und differenzierten Beschreibungen sowie dem überdurchschnittlich hohen persönlichen Engagement äußert. Doch zunächst ein Einblick in Karins Erfahrungen mit dem Biographie- bzw. Mythenfragebogen.

4.1.1. Wirkungen des Persönlichkeitsfragenbogens nach Dan P. McAdams

Der narrative Ansatz von McAdams zielt darauf ab, mithilfe eines Fragensystems die Interviewpersonen dazu zu motivieren, ihre Lebensgeschichte zu überdenken, zentrale Motive zu entdecken und diese in pointierten Aussagen zuzuspitzen.

Erkenntnis und Formulierung zentraler Lebensthemen:

Nach Bearbeitung des Fragenbogens gibt Karin an, dass ihr bewusst geworden sei, dass im *"...letzten halben Jahr ...folgende Themen immer wiederkehren:*

A . Die Suche nach Gott:

Fragen, die den Glauben an Gott betreffen, Auseinandersetzung mit Zweifeln und einer Form, wie man heute überhaupt als Christ leben kann.

B. Der Kampf der Entscheidungen:

Entscheidungsunfreudigkeit ist ein Charakterzug, der mich immer wieder in schwierigste Situationen bringt. Leute, die mich kennen, wissen, dass jede kleine oder große Entscheidung mich so manche schlaflose Nacht kostet.

C. Die Sehnsucht nach Ordnung und die Vorliebe für Unordnung und Unberechenbarkeit:

Ordnung - Unordnung: immer wieder muss ich mich mit mir selbst als unordentliche Person auseinandersetzen, denn ich habe große Sehnsucht nach Ordnung." (Interview Karin, S.1)

Die Auswertung des Materials ergibt, dass es sich bei diesen Themen um zentrale Lebensthemen handelt, die ihre Wahrnehmung grundlegend prägen.

Glauben, als unhinterfragt übernommenes Ordnungssystem

Karins Erleben ist stark durch ihre Herkunft geprägt, als Kind von Eltern, die zusammen mit anderen gleichgesinnten Familien in einem Missionswerk arbeiteten und lebten, in dem Hilfsbedürftige eine Zuflucht finden, war sie in Ihrer Vergangenheit von vielen Menschen umgeben, denen sie vorbehaltlos gegenüber stand. Eltern, gleichgesinnte Familien, Zivildienstleistende, Angestellte, Hilfsbedürftige; *"Mittags waren es nie weniger als acht Personen, mit denen wir gegessen haben."*

Karin wächst in geordneten Verhältnissen auf; ihre Eltern, Angestellte und die Zivildienstleistenden, ihr hauptsächliches Umfeld, versuchen Ordnung in das Leben anderer zu bringen. Karin wird bewusst, dass sie das Motiv der Ordnung/Unordnung, ebenso wie das Glaubenssystem ihrer Eltern übernommen hat. Religion stellt für sie eine Ordnungsfunktion dar. Sie schreibt: *„Mein Glaube ist begründet auf Gott, dessen Geschöpfe wir sind und der einen Plan für mein Leben hat.“*

An anderer Stelle präzisiert sie: *„Genauso sind wir Geschöpfe, die den freien Willen besitzen und ihm gegenüber treten können und eine Beziehung mit ihm haben können. Dabei ist dieser Glaube genährt von meinem Verstand und meinen Gefühlen, letztendlich ist es aber auch eine Sache, die meiner Meinung nach das menschliche Denken überschreitet. ... Ich denke jeder Mensch hat eine Art Vakuum in sich, was zur Folge hat, dass sich der Mensch nach Glück, nach Glaube, letztendlich nach Liebe und Angenommensein sucht und sehnt - und das kann allein Gott erfüllen.“*

Karin sagt an anderer Stelle, *"Ja, ich glaube an einen allmächtigen Gott, den Gott der Bibel, der darüber hinaus ALLES ist."* Sie sieht das Absolute ihrer Gottesauffassung: *"Genauso erhebt natürlich der Gott der Bibel den Anspruch, der allein wahre Gott zu sein und damit stehe ich da mit einer absoluten Wahrheit, die andere Wahrheiten nicht akzeptiert. Das ist vor allem in unsere Zeit sehr heikel, einer Zeit der allgegenwärtigen Toleranz und der Auffassung, dass jeder seine Wahrheit suchen kann und dabei aber jede andere Wahrheit mit akzeptiert."*

Allerdings entdeckt sie, dass ihre Auffassung vom biblischem Alleinherrschergott widersprüchlich ist: „*Meiner Meinung nach ist diese Auffassung widersprüchlich.*“ Obwohl sie sich noch stark an ihren Glauben klammert, so hat sie doch erste Zweifel und sie fühlt ein Vakuum, das sie auszufüllen sucht. Religion scheint für Karin allein kein tragfähiges Ordnungssystem zu bilden, obwohl sie sich noch stark daran klammert. Auf Karin trifft zu, was McAdams als Glaubensposition A bezeichnet: Demnach können Karins *"...individuelle religiöse Überzeugungen ... zwar stark und echt sein, sie sind ...jedoch nicht einer klar artikulierten Weise miteinander verbunden. So dass die Ideologie irgendwie verzettelt und diffus erscheint..."* .Karins Glauben *"verändert sich die ganze Zeit, da ich immer wieder andere Einstellungen zu ihm gewinne."*

Mit Unterstützung des Leitfadens wird ihr eindrücklich bewusst, dass sie sich in einer existentiellen Suchbewegung befindet.

Bestandsaufnahme als Grundlage für bewusste Zielklärung:

Da es Karin schwer fällt eine Art von *"Oberflächenordnung"* in ihr Leben zu bringen, sagt sie,

"Ich muss ehrlich sagen, dass es mir bei dem Leitfaden oft unangenehm war bzw. nicht leicht fiel, eine Entscheidung zu treffen, welche Situation ich auswähle und was ich näher beschreibe und welche Dinge ich weglasse - denn unmöglich hätte ich Alles aus meinem Leben beschreiben können. Dabei hat dieses Tun, dieses bewusste Aufschreiben der eigenen Lebensgeschichte für mich einen besonderen Reiz. Ich wollte das für mich selbst schon immer mal gemacht haben, bin aber nie dazu gekommen. Ich glaube, dass dieser Frageleitfaden eine Art Überblick gibt, der hilft, neu Ziele für das eigene Leben zu formulieren oder überhaupt erstmal zu schauen, wo man gerade steht. Es ist eine Art Bestandsaufnahme. Dadurch, dass dieses Aufschreiben auch gerade in inhaltlichen Bereich so zurückgeht bis in die Kindheit können auch viele stark gefühlsbeladenen oder auch Sehnsuchts Erinnerungen hervorkommen."

Zentrales Thema: Der Wunsch nach Ordnung/Struktur:

Karin formuliert, dass sie eine unbestimmte Sehnsucht spürt und dass sie sich in einem offenen Suchprozess befindet, der es ihr schwer mache eine Zwischenbilanz zu ziehen. Dennoch kann sie erstaunlich klar ihre Grundtendenzen und Zielrichtungen beschreiben:

"Ich muss ehrlich sagen, dass mir so eine Art Bilanz trotz der Zusammenfassung meiner Lebenskapitel schwer fällt. Ich kann kein hervorstechendes Hauptthema in meinem Leben erkennen (,) aber ich kann Tendenzen benennen, die meiner Meinung nach an einigen Stellen hervorragen:

- 1. Die stärkste Tendenz meines Lebens scheint mir die Beziehung zu Menschen zu sein, der Kontakt und die Gemeinschaft mit anderen, in der Gruppe und im Team zu arbeiten und zu leben. Diese Prägung des Lebens im Umgang mit Menschen und den Wert, den ich mir selbst durch andere Menschen gebe (,) zieht sich durch mein Leben wie ein roter Faden.*
- 2. Ein weiterer wichtiger Punkt ist meine Frage und mein Suchen nach einem Sinn, dadurch auch immer wieder ein Hinterfragen von Lebenskonzepten anderer Menschen, da ich ja selbst sehr überzeugt von meinem Glauben zu sein scheine. Aber es ist auch eine Art Begeisterung und Freude darüber, dass ich Gott als liebenden Vater habe und dass es ein Glaube ist, der um das Wohl der Menschen besorgt ist, jedes einzelnen. Das gibt meinem Leben eine Zielrichtung.*
- 3. Meine Sehnsucht nach Ordnung, Harmonie und Einklang ist eine Tendenz, die auch teilweise erkennbar ist.*

4.1.2. Das Expressive-Selbstportrait - ein praktisch-ästhetisches Verfahren

Die Erfahrungen in der Arbeit mit Schülern/innen in der gymnasialen Oberstufe und mit Studierenden unterschiedlicher Semester hat gezeigt, dass der oben skizzierte narrative Zugang Mc Adams einer Beschränkung auf die rational-kognitive Ebene unterliegt, auf der zwar wichtige Bewusstwerdungsprozesse und Einsichten möglich werden, der jedoch nur eine begrenzte Reichweite bezüglich emotional-intuitiver Aspekte besitzt - und hier insbesondere der Freisetzung bislang unerkannter und ungenutzter kreativer Potentiale. Anregung durch Kunst und die Arbeit mit ästhetischen Medien sollen in der zweiten Phase des Seminars diese Dimension erschließen.

Erster Schritt: "Male Dich so, wie Du Dich fühlst!":

Die Studierenden sind in verschiedenen Räumen verteilt. Es stehen Acrylfarben und großformatige Malpappen zur Verfügung. Sie erhalten die Aufgabe – ohne lange nachzudenken – ein Bild von sich zu malen, wobei es hier um keinen künstlerischen Anspruch geht und

auch keine Interpretation der Bilder vorgenommen wird. Die so spontan entstehenden Bilder bilden den Ausgangspunkt für den weiteren Prozess, an dessen Ende die Studierenden ihr Ausgangsbild übermalen werden, um so eine neue, selbstreflexive Ebene der Anregung bzw. Erkenntnis zu erreichen.

Der Malauftrag lautete:

"Male Dich so, wie Du Dich fühlst.“

- als Portrait
- Farbe expressiv nutzen
- Format
- Acrylfarbe, Malpappe

Bildbeschreibung vor dem Überarbeiten:

Karin beschreibt ihr Bild vor dem weiteren Überarbeiten folgendermaßen:

"Am Anfang des Malprozesses habe ich erstmal überlegt, wie meine Einstellung zu der Aufgabe überhaupt ist- ob ich mich an die Vorgaben halten soll oder nicht. Des Weiteren habe ich mir überlegt inwieweit ich gegenständlich oder abstrakt male. Danach habe ich relativ zügig angefangen mit malen. Dabei habe ganz konkret Felder, Flächen, Gegenstände gemalt, die bestimmte Bedeutungen für mich hatten."

Analyse der bildnerischen Mittel:

Nach Abschluss der praktischen Arbeit erhalten die Teilnehmer/innen einen Analyseleitfaden, mit dessen Hilfe, Sie außerhalb des Seminars ihren Ausdrucksprozess selbst schriftlich analysieren können. Diese Analyse der bildlichen Mittel ist Bestandteil der Abschlussarbeit und dient der Erhöhung des Reflexionsniveaus. Nachfolgend Auszüge aus Karins Analyse.

**Was ist dargestellt?*

Karin schreibt: *„Das Format ist ein Hochformat; ich als Person bin dabei in der Bildfläche. Ich habe mich in der Halbtotale dargestellt, ich bin dabei für den Betrachter seitlich von hinten zu sehen mit Schildkrötenpanzer und Rücken zum Betrachter, wobei ich meinen Kopf zum Betrachter hinwende, ihn anschau, über meine Schulter hinweg. Dabei nimmt die Fläche meiner Person auf dem Zeichenkarton ca. 1/3 ein. Als Hintergrund kann ich als signifikant folgende Bereiche einteilen:*

1. *Ich als Person von Betrachter weggewandt, den Blick über die Schulter, d.h. eine kritische und distanzierte und auch abweisende Haltung.*
2. *Bezeichnender Gegenstand ist die Buttermilchdose, da ich jeden Tag Buttermilch trinke.*
3. *Rot-schwarzer Bereich mit Schriftzügen. Oberer Bildbereich = Kopfbereich, diese Fläche wächst sozusagen aus meinem Kopf heraus und beschreibt das Chaos an Dingen, die ich tun muss, die ich leisten muss, die mir aber auch einfach zuviel werden.*
4. *Die Basis, aus der ich sozusagen, herauswachse, ist eine Mischung aus Grün, Schwarz und Braun. Dies steht für die Ruhe und Ausgeglichenheit, nach der ich mich einerseits sehne und die ich immer wieder auch in Gott finde.*
5. *Undurchdachte Fläche, willkürliche blau-grau-gelb-rot-Gemische, die keine Bedeutung tragen und unwesentlich sind."*

**Wie ist es dargestellt?*

Farbverwendung:

"Zum Teil patuos, an manchen Stellen aber nur lasierend, so dass der weiße Untergrund hindurchblitzt. Es gibt keine auffälligen Farbkontraste, alle Farben sind sehr gedeckt zusammengemischt, so dass sie weniger Farbkraft besitzen."

Formgestaltung:

„Sehr wilde, z.T. schwer benennbare Formen; starkes Gemisch und Durcheinander von Strichen verschiedenster Dicke, Schriftzüge und Farbflächen."

Räumliche Gestaltung:

„Es existiert keine wirkliche Raumillusion in dem Bild, d.h. ich habe nicht perspektivisch gearbeitet, der Hintergrund ist mehr oder weniger flächig, allein ich selbst als "Objekt" erscheine leicht räumlich durch eine Körperillusion."

Lichtverteilung:

„Wenige radikale Hell-Dunkelkontraste."

Sigmatischer Bezug:

Karin schreibt, dass die von ihr herausgefundenen Punkte „...haben eindeutigen Bezug zu meiner Wirklichkeit: ich sehe mich, wie in dem Bild dargestellt unter der Last von vielen Dingen (,) die ich bedenken muss, organisieren, ... etc... und nehme gleichzeitig eine kritische Haltung ein ..., was sich gegen andere richtet (,) genauso wie gegen mich. Dabei ist es auch real so, dass ich trotz aller Probleme, Zweifel und dem Stress doch immer wieder Mut habe, Hoffnung fasse(,) was z.T. durch Freundschaften kommt (,) aber auch durch die Beziehung zu Gott, d.h. die Basis“

Semantischer Bezug:

Auf die Frage, warum sie sich so und nicht anders dargestellt habe, sagt sie: „Das frage ich mich auch.“

Zweiter Schritt: Angeleitete Meditation und Fragestellung:

Die Teilnehmer/innen erhalten nun den Vorschlag, ca. 20 Minuten ihre Aufmerksamkeit nach „innen“ zu richten, während im Raum ca. 150 Kunstdrucke (zeitgenössische und historische Kunst) ausgelegt sind. Weiterhin sollte jeder ein Blatt Papier und einen Stift neben sich legen.

Die eigentliche Meditation erfolgt nun in sieben Schritten:

1. Entspannung: Die Teilnehmer/innen erhalten eine kurze Anleitung zur Entspannung und zur Wahrnehmung der „inneren“ Farben, die sie sehen.
2. Ihre beruflich beste Vision von sich selbst: Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert, sich in ihrem erwünschten Beruf vorzustellen. Was ist die beste Vision, die sie von sich haben, wenn so eintreffen würde, wie sie es sich wünschen.
3. Bildung eines Satzes oder einer Frage: Als nächstes erfolgt die Aufforderung, sich einen Satz oder eine Frage den Gedanken, Vorstellungen, Bildern etc. zusammenzustellen, der die Vorstellungen bzw. Empfindungen prägnant zum Ausdruck bringt.
4. Ausklang der Meditation: Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert langsam mit ihrer Aufmerksamkeit wieder in den Raum zurückzukehren und sich ihren Satz oder ihre Frage auf dem bereitliegenden Blatt zu notieren.
5. Auswählen eines Kunstdruckes: Anschließend wählt sich jede (r) einen Kunstdruck

aus den im Raum verteilten aus und schreibt sich dazu drei Sätze bzw. Assoziationen auf, die ihm/ihr spontan dazu einfallen. In dieser Phase arbeitet jeder für sich und es finden keine Gespräche statt. Jeder soll bei sich bleiben und weitgehend unbeeinflusst von den anderen seinen persönlichen Ausdruck finden. Anschließend sollte in jeder der drei Assoziationen ein Wort unterstrichen werden, das als besonders wichtig erschien.

6. Bildung eines Satzes: 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 zum Beispiel: „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.
7. Der selbstgestellte Arbeitsauftrag: Der nächste Arbeitsauftrag lautet nun, das erstellte Portrait in der Weise zu verändern, dass der aufgrund der Meditation und der Assoziationen zum gewählten Kunstdruck gebildete Satz mit bildnerischen Mitteln gestaltet wird. Bildnerische Mittel sind n.a.: Farbe (Farbauftrag, Farbkontraste, Farbproportionen etc.), Form (groß/klein, wellig, gerade, diagonal, unterschiedliche Proportionen etc.), Licht (hell/dunkel, etc). An dieser Stelle ist es interessant, den Satz/die Frage, die Sie in Ihrer Meditation gebildet hatten mit Ihrem Satz, den Sie aus Ihren drei Äußerungen gebildet haben zu vergleichen: Besteht zwischen beiden Sätzen ein Zusammenhang oder nicht?

**Welche Erfahrungen macht nun Karin mit diesem Vorgehen?*

In der angeleiteten Entspannung, fragt sich Karin:

- *Wie wird dieses Seminar weitergehen?*
- *Welche Rolle spiele ich in diesem Seminar?*
- *Warum wird hier einfach vorgeschrieben (von der Seminarleitung) was zu tun ist - ohne es zu begründen?*

Dritter Schritt: Auswahl eines Kunstdruckes und Bildung eines Satzes dazu:

Karin wählt aus den im Raum verteilten Kunstdrucken *Marcel Duchamp "Akt die Treppe hinuntergehend"* und notiert sich die folgenden drei Äußerungen, und unterstreicht die für sie wichtigsten Wörter:

1. *Etwas wird auseinander genommen.*
2. *Das Wesen von Etwas wird hinterfragt.*
3. *Das Bild ist oberflächlich durchdacht, d.h. kompliziert unkompliziert.*

Sie unterstreicht die folgenden Worte

1. *das Wesen hinterfragend*
2. *auseinander genommen*
3. *durchdacht*

und bildet daraus folgenden Satz:

„Durchdachte Fläche wird auseinander genommen um das Wesen ihrer selbst zu hinterfragen.“

Vierter Schritt: Den Satz auf die Ausgangsfrage beziehen:

Aufgefordert nun diesen Satz in Beziehung zu ihrer anfänglichen Frage, die während der angeleiteten Entspannungsphase auftauchte (vgl. dritter Schritt), zu setzen, ergab sich für Karin folgender Zusammenhang:

„Genauso wie ich in meinem Restgedanken inhaltlich das Seminar hinterfragt habe, erwähne ich in dem Satz, dass etwas hinterfragt wird. Mir erscheinen die Restgedanken als sehr passend zu dem Satz (das erschreckt mich sogar ein bisschen und freut mich auch). Erschrecken/Verwunderung: Das etwas aufgeht bzw. stimmt. Daraus resultiert ein befriedigendes Gefühl, dass sich in meinen Gedanken, die ich eigentlich ungeordnet vor Augen hatte, doch so ein plötzliches Bild von Ordnung ergab. Das Durchdachte scheint auf beiden Seiten wichtig, wobei ich in den Restgedanken formuliert habe, dass ich Unbegründetes nicht einfach hinnehmen will und so ähnlich vollzieht es sich inhaltlich in dem Satz.“

Karin ergänzt, dass sie darüber erschreckt und verwundert ist, dass für sie hier etwas aufgeht und stimmt. *"Daraus resultiert ein befriedigendes Gefühl, dass sich in meinen Gedanken, die ich eigentlich ungeordnet vor Augen hatte, doch so ein plötzliches Bild von Ordnung ergab." Ratlosigkeit entsteht: Wie weiter?*

Karin sagt, dass sie einen Widerstand verspürte, „*als das Porträt zunächst fertig zu sein schien.*“ Ihr ist unklar, wie sie ihren Satz und ihr Bild verstehen soll. Sie fühlt sich zunächst frustriert, denn sie ist ratlos, wie sie das Porträt nun weiter bearbeiten sollte.

Fünfter Schritt: Gestaltung des Satzes durch bildnerische Mittel

Die Seminarleiterin erinnerte Karin in dieser Situation daran, dass es nicht darum gehen soll den Satz zu verstehen oder zu interpretieren, sondern einfach nur diesen Satz mit bildnerischen Mitteln umzusetzen. Diese Intervention löste bei Karin offensichtlich einen Stimmungswechsel aus, denn sie geht nun aktiv an die Arbeit und gestaltet entschlossen ihr Bild neu:

"Das neu gestaltete Bild (so nenne ich es, da ich es nicht neu übermalt habe, sondern die Neugestaltung durch Schneiden und Kleben komponiert habe) ist eine völlig neue Konstellation der vorhandenen Dinge."

Fazit: Gestaltung des Satzes durch bildnerische Mittel ergibt Neugestaltung:

Karin formuliert aufgrund des Prozesses eine Reihe von Einsichten, die deutlich machen, dass die bildnerische Gestaltung geeignet ist, eine neue mentale Ordnung zu entwickeln.

Fragmentierung/Zerstückelung:

Interessant ist, dass "*Durchdachte Flächen auseinander genommen*" werden, "*um das Wesen ihrer selbst zu hinterfragen.*" Wobei die "*Durchdachten Flächen*" hier dafür stehen, dass das Denken alleine nicht ausreicht, um sich selbst zu hinterfragen. Nein, es muss eine Demontage, ein Auseinandernehmen sein, um hinter die Fläche zu kommen, um quasi *dahinter zu kommen.*

Sie analysiert weiter: "*Ich habe mein Bild auseinander genommen. d.h.*

- 1. habe ich alle Flächen weggeschnitten, die ich nur als Lückenfüller benutzt habe ohne ihr eine Symbolik oder Bedeutung zuzuordnen,*
- 2. dann habe ich den Rest des Bildes in rechteckige Formen, soweit das ging, zerschnitten, um diese Elemente dann in einer neuen Ordnung, ihrer Bedeutung und Symbolik entsprechend, anzuordnen und neu aufzukleben."*

Neuordnung:

Dieser Prozess gefällt Karin offensichtlich, denn mit großer Freude und Lust arbeitet sie an ihrer Zerstückelung und Neuordnung:

"Ich hatte viel Spaß und Lust daran, das Bild zu verändern und umzugestalten, dabei habe ich

vor allem auch so Spaß daran gehabt, weil es ja auch um mich ging und ..."

Sechster Schritt: Bildbeschreibung:

Nach Abschluss des Gestaltungsprozesses werden die Studierenden aufgefordert, eine detaillierte Bildbeschreibung anzufertigen.

Eine neue Konstellation

Karin schreibt:

"Die rechteckigen Formen, die aus der durchdachten Fläche geschnitten sind, stehen für eine Art Ordnung, in dem Fall geometrische Ordnung, die Klarheit über die Gesamtheit des Bildes, bzw. mein Porträt verschaffen soll. Dabei habe ich im weiteren Verlauf diese Formen nach ihren Bereichen geordnet, aus denen sie ausgeschnitten wurden (siehe Bereiche 1.-5.) und habe diese Bereiche zueinander geordnet und zum Teil aufeinander geklebt, um zu einer neuen Ordnung zu kommen, was auch bedeutet, dass ich mich selbst als Wesen hinterfragen möchte."

Auf die als Hilfe vorgegebene Frage: In welchem Maße entspricht das Dargestellte formal und inhaltlich meiner persönlichen Wirklichkeit (sigmatischer Bezug) antwortet Karin:

"Das neu gestaltete Bild (so nenne ich es, da ich es nicht neu übermalt habe, sondern die Neugestaltung durch Schneiden und Kleben komponiert habe) ist eine völlig neue Konstellation der vorhandenen Dinge und ich übertrage das auf meine Situation in meinem Leben, in der ich z.T. einiges ganz neu für mich formulieren will und muss, zum einen hat das ganz normal mit dem Erwachsenwerden zu tun, zum anderen sind da aber auch einige Ecken und Kanten aus meinen Erfahrungen, aus denen ich selbst immer wieder dem Punkt komme, mich nicht annehmen zu können und dieses muss ich aufarbeiten."

Immer wieder sehe ich mich selbst kritisch, und muss anderen gegenüber eine abwehrende

Haltung gegenüber einnehmen aus Angst, dass mein Selbstwertgefühl noch mehr aufgekratzt wird. Genauso wie ich in dem Bild dem Betrachter auch eine abwehrende Haltung zeige."

Auf die Frage, warum sie sich so dargestellt hat, weiß Karin zunächst keine für sie befriedigende Antwort: *"Das frage ich mich auch gerade: ..."*

Sie vermutet: *"Ich wollte anders als alle anderen in der Gruppe ans Werk gehen, ..."* Auf die Fragen „Wie fühle ich mich jetzt? Welche Erkenntnisse habe ich gewonnen?“ schreibt Karin: *“Jetzt fühle ich einen kleinen Durchblick oder eine Art Zusammenhang dadurch, dass vieles so zueinander gepasst hat: der Satz am Anfang und meine generelle Einstellung, das Wesen von Dingen zu hinterfragen oder auch die Sehnsucht nach Ordnung und dann der Zusammenhang des bildnerischen Verfahrens, in dem ich auch eine "neue Ordnung" geschaffen habe. Dabei spaltet sich immer wieder der Gegensatz zwischen Denken/Ratio und Gefühl/Intuition auf; dabei weiß ich auch jetzt noch nicht, wie ich mit diesen beiden Polen in meinem Leben umgehen kann."*

Siebenter Schritt: Bilanzierende Selbsteinschätzung:

Bilanzierend erkennt Karin folgende zentrale Lebensthemen für sich:

"- Das Wesen hinterfragen, das Wesentlich des Lebens? Dabei Gutes und Schlechtes abwägen oder in neue Ordnungen bringen - Sehnsucht nach Ordnung - Einklang suchen zwischen Kopf und Herz"

4.2. Erkenntnisse aus der Fallstudie

Interessant ist, dass Karin G. nach circa 3 Wochen der Seminarleiterin zwei kritische und anregende Briefe geschrieben hat, aus denen hervorgeht, dass sie sich im Anschluss intensiv mit der Frage bzw. der Aufgabenstellung beschäftigt hat, die durch die Auseinandersetzung mit dem Biographiefragebogen Mc Adams und ihrem Selbstportrait angeregt wurde:

„Durchdachte Fläche wird auseinander genommen, um das Wesen Ihrer selbst zu hinterfragen“:

Sie schreibt: „Gemeinsam mit einer Kommilitonin habe ich dann in einer sehr spontanen Folge von Ereignissen ein Büro gegründet –,das Büro für Strukturen und Öffentlichkeit.“ Dieses „Büro“ ist aus unserem gemeinsamen Empfinden eines Defizits von Struktur, Transparenz und Austausch an der Kunsthochschule, entstanden.“

Sie schreibt weiter: „Zurzeit absolviere ich mein Blockpraktikum, welches viel Einblick gibt ins Schulsystem. Gleichzeitig ist das Praktikum aber auch Anlass für Kritik an dem System Schule – soviel könnte dort verändert werden. Es tun sich sogar Kritikpunkte auf, die wir ebenso mit unserem“ Büro“ an der Kunsthochschule entdecken mussten. Insofern scheint auch das künstlerische Arbeiten, die Arbeit am „Büro“ das wissenschaftliche Studium und die Praxis immer wieder vernetzt zu sein.“

Offenbar hat die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen und Lebensthemen nicht nur zu einer Erhöhung des Reflexionsniveaus bezüglich persönlicher Entwicklungsaufgaben beigetragen, sondern darüber hinaus eine Sensibilisierung für eine kritische Betrachtung von Studium und zukünftiger Berufsrolle bewirkt. Wie wir aus vielen anderen Beispielen wissen, tritt diese Wirkung häufig auf, ebenso wie die Erhöhung des Aktivierungsgrades, der sich in der Gründung des Büros manifestiert.

Hier ist eine Relativierung vorzunehmen: Natürlich ist Karin eine überdurchschnittlich engagierte Studierende, die auch in anderen Seminaren hoch engagiert arbeitet und kreative Produkte erstellt. Die Wirkung des Seminars ist also eher katalytisch: Vorbewusst vorhandene Fragen, Wünsche usw. werden durch die Kombination von Biographiefragebogen und Expressivem Selbstportrait bewusst und führen zu einer Zielklärung, die sich dann nicht selten in konkreten Umsetzungsstrategien äußert. Das meinen wir mit dem Terminus: Freisetzung unerschlossener kreativer Potentiale. In diesem Sinne öffnet das Seminar durch eine Erhöhung des Selbstreflexionsniveaus Möglichkeitsräume, die durch die Studierenden gestaltet werden.

5. Perspektiven für eine personenzentrierten Wende des Pädagogikstudiums

Wir begannen diese komprimierte Darstellung unseres Art-Coaching-Ansatzes mit der Skizzierung einiger Mängel derzeitiger Pädagogenausbildung und möchten diese Kritik zum Abschluss positiv wenden. Wie die Forschungsgruppe von Gruber, Mandl & Renkl (1999) der Universität München in empirischen Studien nachgewiesen hat, besteht ein Großteil des Wissens, das wir an Schulen und Hochschulen lernen, aus „trägem Wissen“. Darunter verstehen sie ein auswendig gelerntes Lehrbuchwissen, das nur unzureichend auf

die eigene Person bezogen werden kann und kaum verhaltensändernde bzw. Handlungskompetenz erzeugende Wirkungen hat. Um ein Beispiel zu geben: Examenskandidaten der Betriebswirtschaft scheiterten bei der Aufgabe eine Übungsfirma kompetent zu leiten, obwohl sie in der Lage waren, die nötigen Fachtermini und die entsprechenden Theorien wiederzugeben. Was folgt daraus?

Wenn wir das Studium wirksamer gestalten wollen, dann müssen wir nach Wegen suchen, wie wir die Vorherrschaft kognitiv verengter Belehrungsstrategien zurückdrängen und den Bereich der die eigene Person ergreifender Lehrinhalte und Lehrformen erweitern. Wenn es unseres Erachtens auch für jedes Studium notwendig ist, einen Beitrag zur Freisetzung ungenutzter kreativer Potentiale und zur Erhöhung der Fähigkeit zur Selbstreflexion zu leisten, so gilt dies doch in verschärfter Weise für angehende Lehrer/innen bzw. Pädagogen/innen. Was wir nach PISA brauchen ist nicht mehr Verregelung, Modularisierung, Kontrolle etc., sondern eine personenzentrierte Wende des Studiums. An die Stelle platten „Praxisbezugs“ tritt hier die Erhöhung des Selbstreflexionsniveaus. Wir verstehen unsere Seminarkonzeption als ein mögliches Beispiel und wünschen uns, dass es Anregungen gibt, für andere Gestaltungsversuche.

Literaturverzeichnis

- Baumert J. (Hg.). (2001) Pisa 2000. Opladen: Leske & Buddrich.
- Beck U. (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beyer A. (2002). Das Portrait in der Malerei. München: Hirmer.
- Blanke T. (2002). Unternehmen nutzen Kunst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O. A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A. (1988). Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund. Verlag Modernes Lernen.
- Burow O.A. (1993). Gestaltpädagogik – Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann. (Titel der textgleichen Habilitation: Zu einer gestaltpädagogischen Theorie der Veränderung persönlicher Paradigmen.)
- Burow O.A. (1999) Wege aus der Berufsroutine? Zur Entwicklung einer Theorie der Veränderung Persönlicher Paradigmen. In: Dirks U. & Hansmann W. (Hg.). Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.215-23
- Burow O.A. (2000) Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik 6, S.31-34
- Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A. (2003). Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser B. & Prenzel A. (Hg.) (1997). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Goeudevert D. (2001). Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München: Econ.
- Gruber H., Mandl H. & Renkl, A. (1999). Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.
- Gudjons H. (2002). Lernen in Gruppen. Pädagogik Heft 1.

- Hentig H. v. (1996), *Bildung*. München: Hanser.
- Herold & Landherr (2001). *SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Hinz, H. (1998): *Die Systemische Beratung einer Organisation*. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit "schwierigen" Lehrkräften. Bad Salzungen.
- Keck R.W. & Sandfuchs U. (Hg.) (1994). *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keupp H., Ahbe T., Gmür W, Höfer R., Mitzscherlich B., Kraus W., Straus F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Klafki W. (1994,4). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki W. (1998). *Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive*. In: Gogolin, I; Krüger-Potratz M. & Meyer M. (Hg.). *Pluralität und Bildung*. Opladen. S.235-249
- Krupitschka, M. (1990). *Selbstbild und Schulleistung*. Salzburg: Otto Müller.
- Lenzen, Mattenklott, Sahm & Tenorth (2002). *Lehrerbildung an Berliner Universitäten*. Berlin: Arbeitspapier.
- Mc Adams D. (1996). *Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen*. Hamburg: Kabel.
- Negt O. (1976). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt: EVA.
- Negt O. (1998). *Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche*. In: Dieckmann, H. & Schachtensiek, B. (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart, S. 21-44.
- Neuberger, O. (1991) *Personalentwicklung*. Stuttgart
- Oser F. & Oelkers J. (Hg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Ruediger.
- Peez G. (2000). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik*. Hannover: BDK.

- Peez G. (2002). Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Reinemann G. & Mandl H.(1999). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsberichte 101. LMU-München.
- Richter-Reichenbach K.S. (1992). Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Richter-Reichenbach K.S. (1996). Männerbilder – Frauenbilder – Selbstbilder. Projekte, Aktionen, Materialien zur ästhetisch-kreativen Selbsterkundung. Aachen: Shaker.
- Rolff H. G., Buhren C.G. & Lindau-Bank D. (1999,3). Manual Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schumacher-Chilla D.(1995). Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Senge P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siebert H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.
- Spieß U. (2000). Rockbands. Ein Modell der künstlerischen Kooperation in Kleingruppen. Wuppertal: Ulrich Spieß Verlag.
- Staudte A. (Hg.) (1993). Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim: Beltz.
- Terhart E. (2000). Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Problem der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Terhart E. (2002). Nach Pisa. Hamburg: EVA.
- Terhart E. (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart E.(2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Wangerin W. (1997). Sich in den Künsten selbst erfahren. Kreative Rezeption als Gruppenprozeß. Weinheim: Beltz.

Gestaltung lernförderlicher Möglichkeitsräume - Selbstgesteuertes Lernen in virtuellen Lernräumen

Abstract

In diesem Artikel beschreiben drei Autoren virtuelle Lernräume verschiedener Raumstruktur, die Lernen über entsprechend spezifische didaktisch-räumliche Gestaltungsvariationen anregen. Für die Lernenden wird in diesen Räumen der selbstgesteuerte Erwerb lernerischer Selbstkompetenz ermöglicht. Vor diesem Hintergrund entsteht der hier verwendete Begriff des Möglichkeitsraumes, als aktiv selbst zu steuerndes Setting. Der Lernraum wird als Medium für "Lernerkundungen" der am Lernprozess Beteiligten verstanden. Er ist ein räumlich – inhaltliches Mittel, das Raum und Lerngegenstand moderierend zur Exploration von Lerngegenständen führt.

Einleitung

Unterscheidungen zwischen traditionellen und imaginierten Lernräumen im Hinblick auf ihre divergenten Strukturen, die unterschiedliche Kognitionen beim Menschen hervorrufen, führen in aktuellen Diskussionen immer wieder auf die Frage zurück, wie diese Räumlichkeiten insgesamt für das Lehren und Lernen genutzt werden können (vgl. dazu Peters 1999a). Gesucht wird nach Raum entsprechenden didaktisch-methodischen Gestaltungselementen, die Lernprozesse bei TeilnehmerInnen anregen.

In einer Gegenüberstellung der speziellen Raumstrukturen und Wirkweisen traditioneller und virtueller Lehr-/Lernräume gelangt Peters (1999a) zu der Schlussfolgerung, dass z.B. der Versuch einer Strukturierung virtueller Lernräume durch Erfahrungen in traditionellen Lern- und Lehrformen, naheliegend und verständlich sei, jedoch damit die eigentlichen Leistungsfähigkeiten des elektronisch ermöglichten Lernens und Lehrens nicht er-

erschöpflich widergespiegelt werden kann (vgl. ebd., 21-22). Wie aber gelingt eine erschöpfliche Ermöglichung elektronischen Lehrens und Lernens?

Um auf diese Frage Antworten zu finden, soll hier nicht mehr der Unterschied zwischen den Lernräumen herausgearbeitet werden, was Peters (1999a, 1999b) bereits dezidiert tat und dies aus:

- der Spezifik räumlicher Strukturen traditioneller und virtueller Lernräume und
- daraus folgender didaktischer Konsequenzen für sowohl den virtuellen als auch traditionellen Lernraum ableitete.

Vielmehr wird hier die Suche nach Gemeinsamkeiten im Sinne didaktischer-methodischer Übertragbarkeit zentral. Eine Möglichkeit besteht für die Autoren in der Einführung kompatibler didaktisch-methodisch gestalteter Raummodelle, die:

1. Auf der Ebene der Ausschöpfung des Mediums Raum in seiner spezifischen Struktur Übertragungsmöglichkeiten vom traditionellen zum virtuellen Lernraum tatsächlich zulassen und
2. auf der Ebene angestrebter Lernarrangements Lernwege eröffnen, die vom impliziten zum expliziten Lernen führen könnten und von TeilnehmerInnen absichtsvoll aufgesucht werden, um eigenes Wissen je nach Bedürfnis zu konstruieren oder auszubauen.

Konstitution Möglichkeitsraum

Der Möglichkeitsraum wird hier als ein Lernarrangement verstanden, in dem Menschen aktiv und selbstgesteuert lernen. Grundlage der Konzeption des Möglichkeitsraums sind die individuellen Lernzugänge der Lernenden, das Lernziel und die Lerninhalte. Der Raum wird z.B. von Organisatoren für Erwachsenenbildung, Architekten, Webdesignern, Multimedia-Entwicklern oder Online-Moderatoren für beteiligungsorientierte Bildungszwecke vorstrukturiert bzw. "geschaffen" oder definiert (vgl. Knoll 2001, 4). Mittels einer auf Möglichkeiten verweisenden Gestaltungscharakteristik des Raums wird die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung individueller Lernarrangements der Lernenden angestrebt.

Die Lernenden treten in den Möglichkeitsraum ein und entscheiden über ihre Aktivität in Bezug auf:

- Bewegung im Möglichkeitsraum (Exploration von Lerngegenständen über Objekte, Personen etc.)
- Beteiligung (Nutzen von Lernmöglichkeiten im Sinne von Diskussionen in interaktiven Chats etc.)
- Lernen im Möglichkeitsraum (kognitive Auseinandersetzung mit Lerninhalten) und
- Transfer über den Möglichkeitsraum hinaus, entsprechend ihrer Lernbedürfnisse.

Entsprechend ihrer Lernpräferenzen, also bevorzugter Kognitions- und Lernstile entscheiden sie über den Aufenthalt in spezifischen Lernräumen bzw. über die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dort gebotenen Themen oder Inhalten.

Die Gestaltung des Möglichkeitsraums kommt nicht ohne didaktische Vorüberlegungen aus. Der selbstgesteuerte Lernprozess sollte dabei so arrangiert werden, dass die Lernenden zu aktiv gestaltenden Hauptpersonen ihres Lernens und die Dozenten zu Lernberatern werden. Somit muss der Raum völlig unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht werden können und eine Präsentationsflexibilität gegenüber dem Lerngegenstand besitzen.

Mittels des von Kolb vorgestellten zyklischen Lernmodells wird die gestalterische Umsetzung des Möglichkeitsraums realisiert (Bild 1). Jedem Lernenden kann damit auf spielerische, reflektierende, theoretische und experimentelle Weise der Zugang und die Auseinandersetzung mit Lerninhalten ermöglicht werden.

Der didaktische Gewinn ist, dass das Lernen "flexibler, variabler, anpassungsfähiger, und leichter zugänglich" (Peters, 1999b, 15) wird. Gleichzeitig bedeutet dies auch eine Veränderung des Lern- und Lehrverhaltens weg vom strukturiert hierarchischen, hin zum zufälligen, assoziativen und nicht vorbestimmten (vgl. ebd.) Lehren und Lernen.

Zyklisches Lernmodell

Ausgehend vom konstruktivistischen Ansatz wurde ein zyklisches Lernmodell vorgeschlagen, um erfahrungsbasiertes Lernen zu beschreiben (Kolb, 1974). Dieses Modell beinhaltet vier verschiedene Phasen, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden (Bild 1).

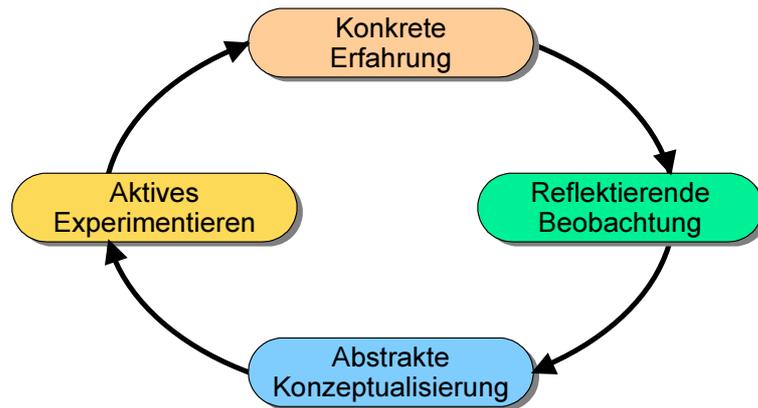


Bild 1: Zyklisches Lernmodell (Kolb, 1974)

Der *ersten Lernphase* liegt ein erfahrungsorientierter Ansatz des Lernens zugrunde, der stark auf gefühlsorientierten Urteilen basiert (Fatzer, 1987; Neumann, 1999). Ermöglicht wird hier eine pragmatische und spielerische Herangehensweise sowie das Vorwagen in neue, unbekannte Bereiche. Der Anfang des Lernens sollte Spaß machen und gleichzeitig einen konkreten Praxisbezug haben. Diese Lernphase sollte Interesse bei den Lernenden wecken und zum Weitermachen motivieren. Die erste Phase hat somit einen hohen Realitätsbezug und kann an vorhandene Erfahrungen der Zielgruppe anknüpfen.

In der *zweiten Lernphase* wird ein reflektierender, annähernder und zögernder Zugang zum Lernen (Fatzer, 1987; Neumann, 1999) ermöglicht. Urteilsbildungen geschehen hier über sorgfältige Beobachtung. Dem Lernzyklus folgend, werden die praktischen Erfahrungen, die in der ersten Lernphase gemacht wurden, in einem langsamen und annähernden Vorgang erkannt und reflektiert (Fatzer et al., 1990). In diesem Zustand des Innehaltens ist eine Form von kritischer Distanz der Lernenden zu dem Lerngegenstand unabdingbar, damit sich Möglichkeit zur Reflexion und kritischen Beobachtung ergibt (Lange, 2000).

Die *dritten Lernphase* beruht auf einem konzeptionell, analytischen Ansatz, der auf logischem Denken und rationaler Evaluation basiert (Fatzer, 1987; Neumann, 1999). Somit folgt diese Phase der Beobachtung und Reflexion in der zweiten Phase, indem die reflektierten Erfahrungen Schritt für Schritt durchschaut und systematisch analysiert werden. Durch Präsentation von Grundlagen und Zusammenhängen des Lerngegenstands sollen die Lernenden abstrakte eigene Konzepte zu den erlebten Zusammenhängen bilden. Sie suchen hier Antworten auf Fragen, die während der Beobachtung und Reflexion entstanden sind.

In der *vierten Phase* des Lernzyklus steht die tätige und aktive Orientierung beim Lernen (Fatzer, 1987; Neumann, 1999) im Vordergrund. Der Kern liegt in der praktischen Umsetzung der in der dritten Phase gebildeten abstrakten Konzepte durch Übungen und Experimente. Nachdem in der zweiten Phase eher passives und geführtes bzw. fremdgesteuertes Lernen (ähnlich dem Lernen in einer Vorlesung) stattfand, wird in der vierten Lernphase eher aktives und exploratives bzw. selbstgesteuertes Lernen (ähnlich projektbezogenem Lernen) ermöglicht (vgl. auch Erpenbeck et al., 1999). Durch das aktive Experimentieren entstehen wiederum neue konkrete Erfahrungen, die – auf einer höheren Ebene – wieder reflektiert werden können usw., so dass sich der Lernzyklus hier schließt (Kolb et al., 1995).

Im Folgenden werden Übertragungsbeispiele dieses Modells vorgestellt.

Beispiele lernförderlicher Möglichkeitsräume

Multimediale Lernzeuge

Als erstes Beispiel eines lernförderlichen Möglichkeitsraums wird hier das multimediale Lernzeug QUINTUS vorgestellt. Der Begriff Lernzeug meint dabei eine für mehr Möglichkeiten und erhöhte Lerneffizienz optimiertes Lernsystem. Es ist ein zielgruppenorientiertes Werkzeug, das die Lernenden zu jeder Zeit und an jedem Ort in die Hand nehmen können, um sich individuell für neue Ideen, Gedanken und Erfahrungen anregen lassen zu können. Das Lernzeug unterstützt damit die Lernenden bei der Konstruktion ihres neuen und veränderten Wissens (Sickel, 2003).

Ausgangspunkt ist das am ZLW/IMA der RWTH Aachen entwickelte multimediale Lernzeug QUINTUS (Qualifizierung in Theorie und Spänen). Das im QUATRO-Programm des Landes Nordrhein-Westfalen geförderte Projekt QUINTUS wurde für die Aus- und Weiterbildung im Bereich der CNC-Fertigung konzipiert und zielt insbesondere darauf ab, abstrakte und mathematische Zusammenhänge für den Prozess der Programmierung von CNC-Steuerungen zu vermitteln. Hier gilt es, diese schwer zu verständlichen Wissensinhalte aus dem Arbeitsprozess mit numerisch gesteuerten Dreh- und Fräsmaschinen für (angehende) Facharbeiter transparent und erfahrbar zu machen.

Hierfür ist es notwendig neben den Lerninhalten und technischen Möglichkeiten die Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Entwicklung des multimedialen Lernzeugs zu stellen. Die Frage ist, durch welche Art der Aufbereitung und Gestaltung der Lerninhalte, durch welche individuellen Lernprozesse und Vorgehensweisen im System sowie schließlich durch welche interaktiven Möglichkeiten die spezifischen Adressanten des Systems motiviert werden können, sich selbstgesteuert durch das System zu bewegen und Anknüpfungspunkte für neues Wissen zu suchen.

QUINTUS Lernprozesse

Im Rahmen der Lernprozesse werden eine mehr oder weniger große Vorstrukturierung des Lernzeugs und damit gleichzeitig die Bewegungsfreiheiten und Navigationsmöglichkeiten der Lernenden in dem System festgelegt. Es wird entschieden, an welchen Stellen die Lernenden aktiver ‚mitmachen‘ können und wo sie besser relativ passiv bleiben sollten.

Um mit QUINTUS Lernende mit verschiedenen Vorerfahrungen bzgl. Lerngegenstand und Computer ansprechen zu können, werden verschiedene Vorgehensstrukturen im Lernzeug integriert:

- a) Möglichkeitsraum für exploratives Lernen durch eine verzweigte Struktur
- b) Arbeitsprozess für geführtes Lernen durch eine lineare Struktur
- c) Lernzyklen für erfahrungsbasiertes Lernen durch eine zyklische Struktur

Die drei Vorgehensstrukturen haben einen hierarchischen Aufbau, indem der Arbeitsprozess Teil des Möglichkeitsraums ist und die Lernzyklen in den beiden anderen Strukturen integriert sind. Die Nutzer können anhand dieser Vorgehensstrukturen selbstgesteuert entsprechend ihrer eigenen Vorstellungen einen individuellen Lernprozess durchlaufen. In Bild 2 sind die Navigationswege der drei Vorgehensstrukturen des Lernzeugs QUINTUS dargestellt, die nachfolgend näher beschrieben werden.

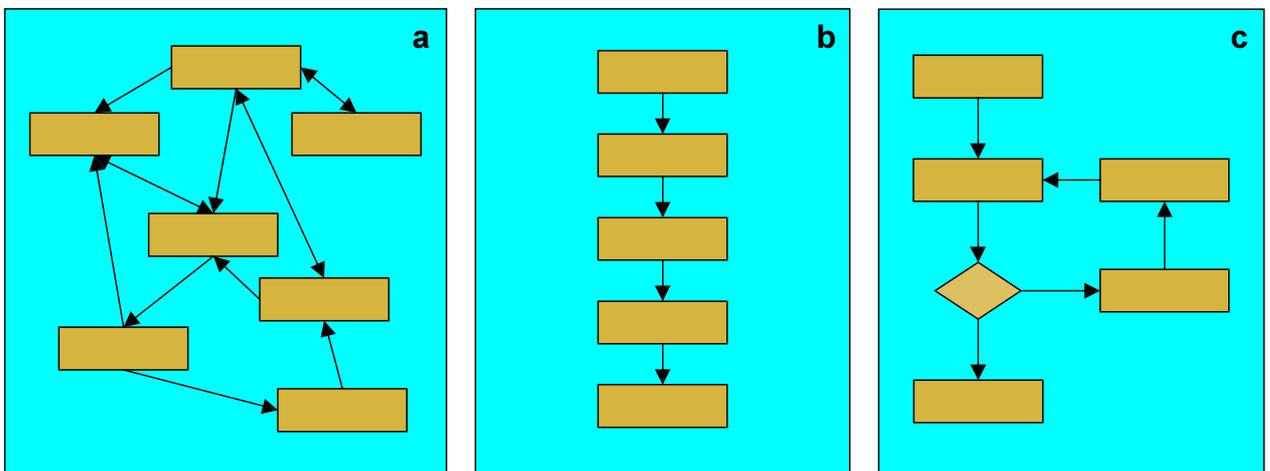


Bild 2: Vorgehensstrukturen im multimedialen Lernzeug QUINTUS,
a – verzweigt, b – linear, c – zyklisch (vgl. Dick, 2000)

a) Möglichkeitsraum für exploratives Lernen

Die Lernenden können durch den Möglichkeitsraum des Lernzeugs QUINTUS selbstgesteuert und explorativ navigieren, ohne dass ihnen besondere Hinweise gegeben oder Einschränkungen für das Vorgehen gemacht werden. Der Möglichkeitsraum enthält vielfältige Querverweise (Links) zwischen verschiedenen Lernaufgaben und anderen Modulen wie Grundlagen, Zeichnungen und Lexikon, er entspricht einer verzweigten Struktur (Bild 2). Die Exploration dieses offenen Lernraums in QUINTUS ist eher für erfahrene Nutzer geeignet, die sich mit dem Lernzeug bzw. dem Lerngegenstand bereits auskennen, da das

Navigieren hohe Anforderungen an die Lernenden stellen kann. Die Vorgehensstruktur eignet sich gut für die Beantwortung von speziellen Fragen, die sich z.B. im Prozess der Arbeit ergeben. Der Wiedererkennungseffekt in Bezug auf die Darstellung der Lerninhalte und Navigationselemente (wie z.B. Buttons) spielt für die Erleichterung des explorativen Navigierens eine entscheidende Rolle.

b) Arbeitsprozess für geführtes Lernen

Das Lernen im oben dargestellten Lernraum kann jedoch auch Unbehagen auslösen, da sich die Lernenden überfordert und orientierungslos fühlen können (Thissen, 1999). Deshalb enthält das Lernzeug QUINTUS die Möglichkeit des geführten Lernens, wobei die Lernenden anhand des Arbeitsprozesses zur Fertigung eines Werkstücks bzw. zur Erstellung des entsprechenden CNC-Programms durch die Lernaufgaben des multimedialen Lernzeugs navigieren können. Das geführte Lernen anhand eines vorstrukturierten Prozesses ist eher für wenig erfahrene Nutzer geeignet, die den Arbeitsprozess nur oberflächlich kennen und einzelne Elemente des realen Vorgehens im Lernzeug wiederfinden. Aber auch völlig unerfahrene Nutzer können durch die Struktur des Arbeitsprozesses im Lernzeug an den realen Prozess herangeführt werden (vgl. Nolden, 1999). Die einzelnen QUINTUS Lernaufgaben sollten dabei Schritt für Schritt innerhalb der linearen Vorgehensstruktur bearbeitet werden (siehe Bild 2). Das multimediale Lernzeug enthält eine Dreh- und eine Frässhulung, die jeweils in einzelne Aufgaben unterteilt sind. Es gibt einen geführten Einstieg in das Lernzeug über das Video, das den Herstellungsprozess des in den nachfolgenden Aufgaben zu bearbeitenden Werkstücks zeigt.

Entscheidend für die Lernenden ist der Übergang zwischen den Strukturen des Möglichkeitsraums und des Arbeitsprozesses. Dieser Übergang ist in QUINTUS so gestaltet, dass es innerhalb des oben beschriebenen Möglichkeitsraums die Option des geführten Lernens gibt, die von den Lernenden selbstgesteuert ausgewählt werden kann. Die Navigationsweise für diese Option wird direkt zu Beginn in einem Wegweiser erläutert, so dass auch Lernende ohne Vorerfahrungen die lineare Struktur innerhalb des Möglichkeitsraumes erkennen können. Zugleich wird durch diese Art des Übergangs ein Wechsel zwischen Möglichkeitsraum und Arbeitsprozess jederzeit nach individuellem Bedarf möglich.

c) Lernzyklen für erfahrungsbasiertes Lernen

Beim Durchschreiten des zyklischen Lernmodells im Lernzeug QUINTUS können die Lernenden durch praktisches Ausprobieren und anschließende Reflexion und Systematisierung eigene Erfahrungen sammeln (vgl. Bild 1). Die Lernzyklen werden für die detaillierten Vorgehensschritte innerhalb der Aufgaben verwendet, wie im Aufbau einer Aufgabe zu erkennen ist (Bild 3). Die Aufgaben sind Elemente sowohl des oben beschriebenen Möglichkeitsraums als auch des Arbeitsprozesses, so dass die Lernenden über die explorative und geführte Navigationsart schließlich zu den Lernzyklen gelangen. Auf Bild 2 angewendet bedeutet dies, dass in QUINTUS der gesamte Lernzyklus als Mikrostruktur (c) innerhalb jedes einzelnen Elements der verzweigten (a) und linearen (b) Struktur vorhanden ist.

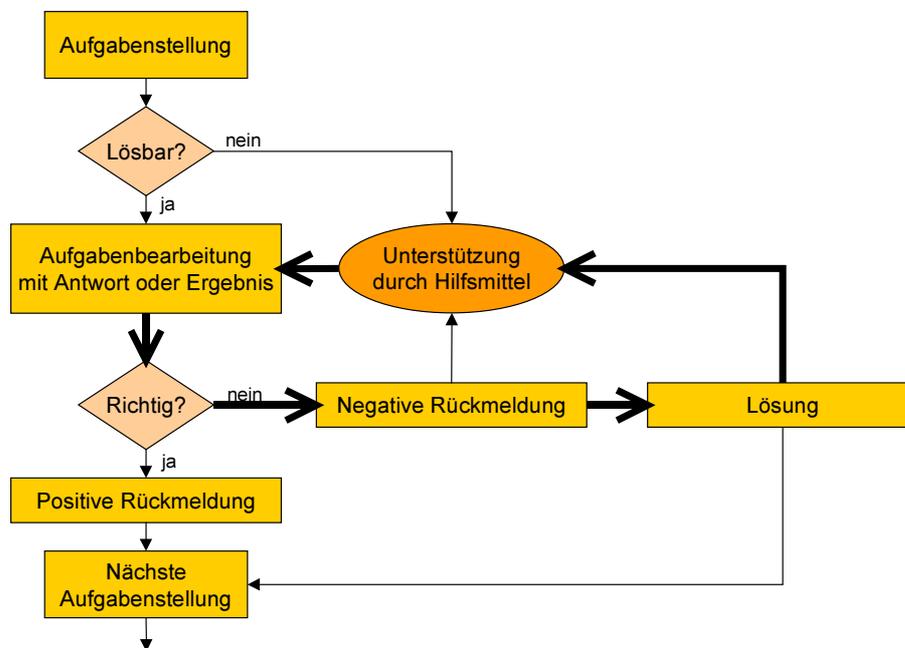


Bild 3: Aufbau der QUINTUS Aufgaben (möglicher Lernzyklus fett hervorgehoben)

Neben der eigentlichen Aufgabenbearbeitung sowie der Rückmeldung und Lösung spielen die Hilfsmittel eine wichtige Rolle im Lernprozess, wie in Bild 3 zu erkennen ist. Mit den Hilfsmitteln sind insbesondere die vertiefenden Grundlagen gemeint, je nach Aufgabe können aber auch das Lexikon, die Konstruktionszeichnung oder die Hilfe ausgewählt werden. Um die Lernenden durch die Lernzyklen zu führen, ohne dass sie sich innerhalb des Möglichkeitsraums verlieren, ist die Kennzeichnung von besonderer Bedeutung. Einer-

seits wird der Lernzyklus durch zusätzliche Navigationsbuttons verdeutlicht, indem zum entscheidenden Zeitpunkt ein runder Button für den nächsten sinnvollen Vorgehensschritt erscheint, der entsprechend deutlich wahrgenommen wird. Andererseits werden die jeweils zu verwendenden Hilfsmittel in den Texten der Aufgabenstellungen und Rückmeldungen genannt.

Als ein Beispiel soll hier eine QUINTUS Aufgabe gezeigt werden, die in der ersten Lernphase des zyklischen Lernmodells liegt (Bild 4). Es handelt sich bei dieser Aufgabe um den Vorgehensschritt der Aufgabenbearbeitung in der Drehschulung, in der eine Welle in ein Dreibackenfutter eingespannt werden soll (vgl. Bild 3). Die erste Lernphase eines multimedialen Lernzeugs sollte einen hohen Realitätsbezug haben und durch einen unterhaltsamen bzw. spielerischen Zugang Interesse bei den Lernenden wecken, wie bereits beschrieben wurde (Bild 1). Dies wird hier umgesetzt, indem die Lernenden die Welle mit der Maus quasi ‚in die Hand nehmen‘ und an die geeignete Stelle setzen müssen. Zusätzlich sind die entsprechenden Buttons zum Öffnen und Schließen des Futter zu betätigen.

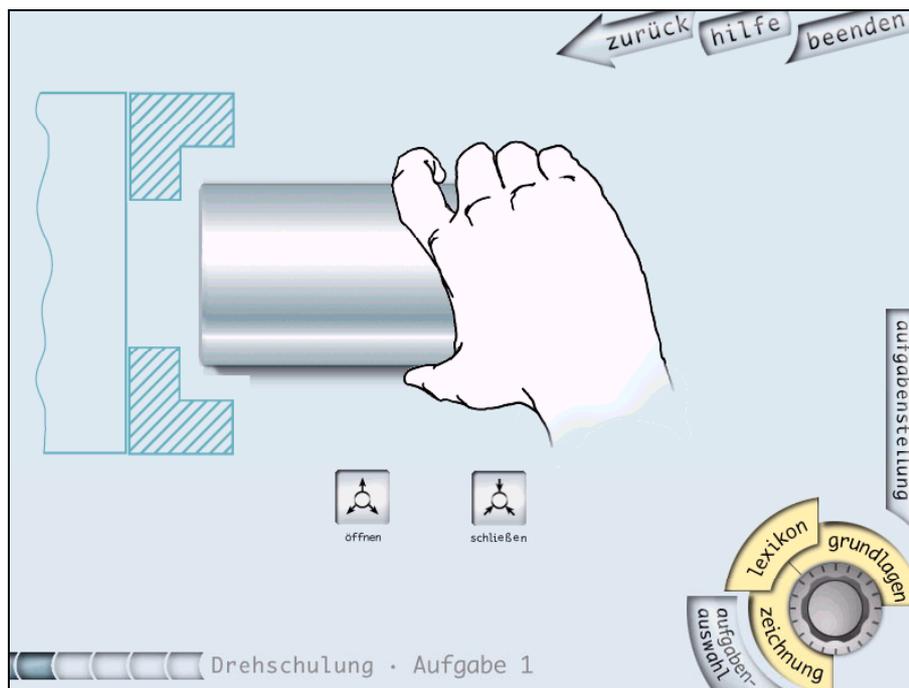


Bild 4: QUINTUS Drehschulung: Einspannen einer Welle

Die Zukunftswerkstatt-online als virtueller Möglichkeitsraum

Die Zukunftswerkstatt-online besteht aus einer kooperativen Kommunikations- und Arbeitsplattform auf Basis einer Lotus Notes Datenbank, die ausschließlich über einen Internetbrowser von den TeilnehmerInnen bedient wird. Weitere Softwareinstallationen sind nicht notwendig. Bei der Durchführung einer Zukunftswerkstatt-online als Erfahrungslernraum, steht der Lehrende nicht mehr in der Rolle des Wissensvermittlers im Vordergrund. Vielmehr sollte er Moderator und Administrator sein, der einen virtuellen Möglichkeitsraum schafft, indem er die selbstgesteuerte Kommunikation und Interaktion der Lernenden unterstützt, anleitet und den Informationsaustausch koordiniert. (Rüppel 2004)

Die Zukunftswerkstatt-online hat, wie eine Zukunftswerkstatt face to face, als wesentliches Gestaltungselement den klar strukturierten linearen Ablauf der *Kennlern-, Kritik-, Fantasie-, und Realisierungsphase*. Die wichtigsten Kommunikationselemente zum kooperativen Lernen sind die über Passwort gesicherten Chat-Räume für das Onlineplenum, die Arbeitsgruppen aber auch private Kommunikationsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen untereinander. Die „Werkzeuge“ des Brainstormings, der Gruppierung und Bewertung benannter Aspekte zum jeweiligen Arbeitsthema, als auch deren Kernaussagen in der Kritik und Fantasiephase erfolgt über Eingabefelder im Internetbrowser. Die anschließend programmierte Generierung der eingegebenen Aspekte wird den TeilnehmerInnen in einer jeweiligen Liste präsentiert. Nach dem gleichen Prinzip erfolgen die Eingaben und Präsentationen der Materialien im Infopool, im TeilnehmerInnen-Portrait der jeweiligen Zukunftswerkstatt-online.

In der ersten Phase der Zukunftswerkstatt-online, der *Kennlernphase*, wird sowohl die Basis einer kooperativen Zusammenarbeit gelegt, die didaktische Methode Zukunftswerkstatt vorgestellt als auch der Umgang mit dem Medium und den Funktionen der Internetplattform erläutert. Dies geschieht in erster Linie durch spielerisches Tun und das Vorwagen in neue unbekannte Bereiche. Hier wird das Interesse der Lernenden an der Methode, am Medium und an den anderen am Lernprozess Beteiligten geweckt. Bezogen auf den Lernzyklus von Kolb (Bild 5) durchlaufen die Lernenden die erste Phase der „Konkreten Erfahrung“. Wenn es der TeilnehmerInnen-Gruppe möglich ist, sollte diese Phase in einer Prä-

senzveranstaltung durchgeführt werden, um einen hohen Grad an Vertrautheit sowohl der TeilnehmerInnen untereinander, als auch zu technischem Umgang mit der Internetplattform gewährleisten.

In der darauf folgenden *Kritikphase* nähern sich die TeilnehmerInnen von einer kritischen Bestandsaufnahme aus an das jeweilige Thema an. Hier findet die Reflexion auf das beste-hende Problemfeld des Werkstattthemas statt. Die in Arbeitsgruppen zusammengefassten Kritikpunkte werden dann auf eine Kernaussage reduziert und als Übergang in die *Fantasi*phase positiv umformuliert. Sie bilden die Grundlage für eine Zeitreise in eine positive Zukunft, in der die Ausgangsfrage gelöst ist.

In der *Fantasi*phase gilt die Maxime, dass alles möglich ist. Ziel ist es, auf diese Weise Denkroutinen und Veränderungsbarrieren aus dem Weg zu räumen und die soziale Fantasi zu mobilisieren. Diese „reflektierende Beobachtung“, sowohl bezogen auf das Problem (Kritikphase), als auch von der Zukunft ausgehend auf die Visionen im Idealzustand (Fantasi)phase) entsprechen der zweiten Phase im Kolbschen Lernzyklus (Bild 5).

In der abschließenden *Realisierungsphase* wird nun ein Umsetzungsplan entwickelt, in dem von der optimalen Situation in der Zukunft in Schritten bis zum Hier-und-Jetzt zurückgegangen wird. Es wird sich gefragt, was bis 2008, bis 2006, bis 2004 usw. geschehen muss, damit die Vision/das Lernziel Wirklichkeit wird. Auf Basis eines Fragekatalogs, der online von den TeilnehmerInnen beantwortet wird, werden konkrete Schritte in Richtung auf die Realisierung herausgearbeitet. Bezogen auf Kolb (Bild 5) findet in dieser Phase die Planung für das „aktive Experimentieren“ in der Praxis statt. Der Kern liegt hier in der Gestaltung von praktischen Umsetzungsansätzen.

Parallel zu den vier Phasen der Zukunftswerkstatt-online bietet die Kommunikationsplattform einen von den TeilnehmerInnen selbstgesteuerten Infopool an. Hier besteht die Möglichkeit, kommentierte Literatur- und Linkhinweise zu benennen sowie Arbeitstexte als Dateien in der Datenbank als auch weitergehende Informationen zu dem jeweiligen Arbeitsthema der Zukunftswerkstatt-online abzulegen. Im Infopool stehen Materialien von Grundlagen und Zusammenhängen des Lerngegenstands bereit, mit denen die Lernenden

abstrakte eigene Konzepte zu den erlebten Zusammenhängen bilden können. Im Lernzyklus nach Kolb (Bild 5) findet hier die „abstrakte Konzeptualisierung“ statt.

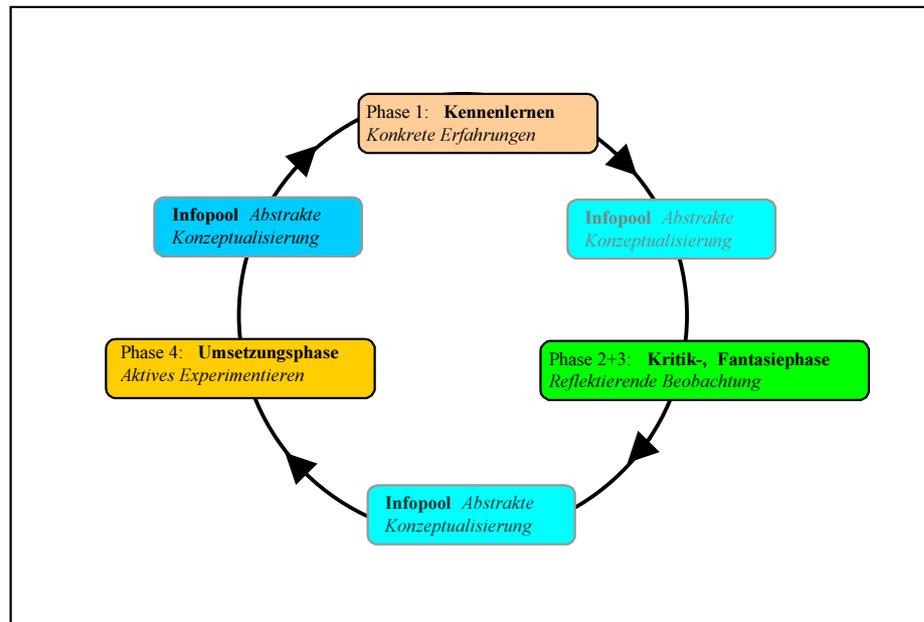


Bild 5: Zukunftswerkstatt-online bezogen auf den kolbschen Lernzyklus

In diesem Rahmen gestalten die TeilnehmerInnen ihren zieloffenen Lernprozess, der von der Moderation gelenkt wird. Durch das pädagogische Konzept der Methode ist das wünschenswerte Lernziel zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig unbekannt. Die Zukunftswerkstatt lässt sich vielmehr als umgrenzbarer Möglichkeitsraum bezeichnen, indem die TeilnehmerInnen individuelle Entscheidungen aus einem Übermaß an Optionen treffen müssen. Die Lernenden befinden sich in einem zieloffenen rekursiven Prozess permanenter Veränderungen innerhalb eines festgelegten Rahmens. Ein wesentliches Merkmal der Zukunftswerkstatt ist der Perspektivwechsel der Problemlösungsstrategie. Weg vom linear traditionellen Denken in Sachzwängen, hin zum Denken vom offenen Möglichkeitsraum in der Zukunft (Burow, 2000).

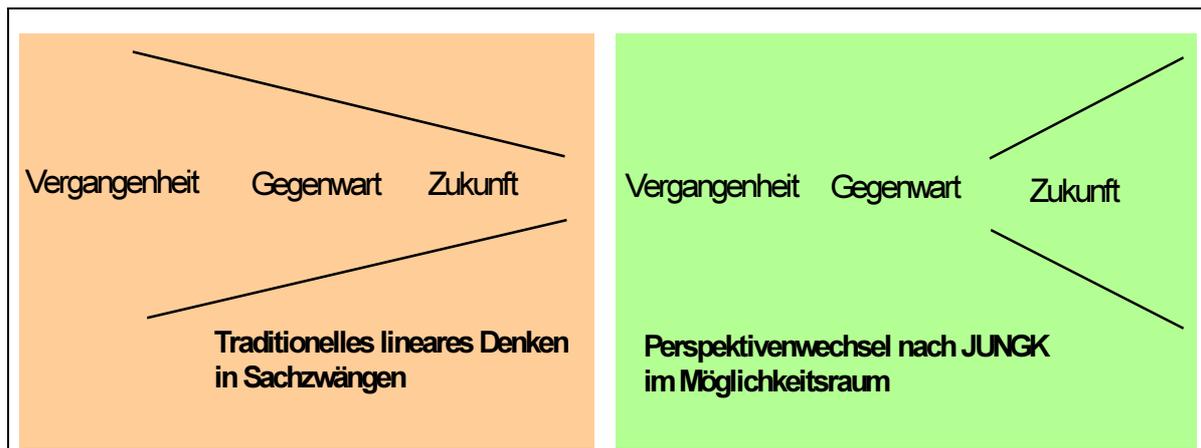


Bild 6: Traditionelles Denken und Perspektivenwechsel

Durch den Perspektivenwechsel, indem der Ernst des Alltags hinter sich zu lassen ist, um so eine Grundlage für kreatives Arbeiten herzustellen, kann insbesondere in der Fantasiephase ein sehr turbulenter Prozess erfolgen. So geht die Kreativitätsforschung davon aus, dass sich kreative Ideenfindung in die Phasen Problematisierung, Problementfernung und spontaner Einfall gliedern lässt. Dabei stellt die Problementfernung den wahrscheinlich wichtigsten Prozess dar. Durch die Entfernung von einem Problem, bspw. durch spielerische Elemente, wird dieses ins Unterbewusste gedrängt, und dort mit den neuen Denkmustern der Ablenkung kombiniert. Diese (unter)bewusste „Neukombinierung“ kann das Erlebnis spontan auftauchender Lösungsmöglichkeiten beschere, weil hier der sonst nur sehr erschwerte Ausbruch aus gewohnten rational-nüchternen Denkmustern erfolgt.

In der Zukunftswerkstatt-online ist nun die Herausforderung, Werkzeuge im virtuellen Raum einzusetzen, die die didaktischen Elemente einer Zukunftswerkstatt im virtuellen Raum widerspiegeln. So wird den TeilnehmerInnen ermöglicht, den Prozess von einer kritischen Bestandsaufnahme über das Verlassen ihrer gewohnten Denkmuster in der Fantasiephase bis hin zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen zu durchlaufen.

Nach ersten Erfahrungen im Einsatz der Zukunftswerkstatt-online im Rahmen des Schulpraktikums von Lehramtsstudenten erwies sich die Durchführung einer didaktischen Methode zum selbstgesteuerten Lernen im Internet als sehr erfolgreich. Trotz – und gerade wegen – der durch das Medium verursachte Kanalreduzierung in der Kommunikation un-

tereinander, finden kreative Prozesse insbesondere in der Fantasiephase statt. Auch der wachsende Infopool kann als Besonderheit der Zukunftswerkstatt-online herausgegriffen werden, der nur durch die Möglichkeiten des Mediums realisiert werden kann.

Jedoch lässt sich aus den ersten Erfahrungen am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Kassel weiterer Forschungsbedarf ableiten. Inwieweit haben Kriterien wie beispielsweise: unterschiedliche Lerntypen; Vorkenntnisse bezogen auf die Methode und den technischen Umgang mit dem Medium, Einfluss auf den Umgang mit der Internetplattform? Welche Rolle spielt die Motivation der TeilnehmerInnen am Thema der Werkstatt und Erfahrungen mit selbstgesteuerten Lernprozessen auf die Anwendung der Zukunftswerkstatt-online in der Praxis?

Literaturverzeichnis:

- Burow, O.A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.
- Dick, E.: Multimediale Lernprogramme und telematische Lernarrangements, Einführung in die didaktische Gestaltung, Reihe Multimediales Lernen in der Berufsbildung, BW Bildung und Wissen, Nürnberg 2000.
- Erpenbeck, J., Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, in: Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie, Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimedialer Kommunikation, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen, Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, Band 34, Jungfermann, Paderborn 1987.
- Fatzer, G., Eck, C.D.: Supervision und Beratung, Ein Handbuch, Edition Humanistische Psychologie, Köln 1990.
- Kolb, D.A.: On Management and the Learning Process, in: Simon, H.A.: A Book of Reading, Behavioral Sciences in Business Series, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1974.
- Knoll, J.: Orte und Räume zum Lernen und Leben. Warum Erwachsenenbildung Aufmerksamkeit für die Gestaltung und Nutzung von Lernorten braucht. In: Tools. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung 2001/Heft 2 (S. 3-6).
- Kolb, D.A. ,Osland, J.S., Rubin, I.M: Organisational Behaviour, An Experimental Approach, Sixth Edition, Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, New Jersey 1995
- Lange, A.: Von Spielen lernen, Überlegungen zum Einsatz moderner Game Technologie bei Lernsoftware, in: Beck, U.; Sommer, W.: LEARNTEC 2000, Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie, Tagungsband, Karlsruhe 2000.
- Neumann, R.: Grenzen und Möglichkeiten multimedial unterstützten, selbstorganisierten Lernens, in: Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie, Strategien der

- Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimedialer Kommunikation, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Nolden, A.: Handeln in Virtualität und Realität – ein integriertes Lernsystem für das Laserstrahlschweißen, Fortschritt-Berichte VDI, Reihe 10 Informatik/Kommunikation, Nr. 609, VDI Verlag, Düsseldorf 1999.
- Peters, O.: Neue Lernräume. In Grundlagen der Weiterbildung (Praxishilfen – Lose Blatt-Sammlung) 5.150, 34. Juli, 1999a.
- Peters, O.: Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum (Praxishilfen – Lose Blatt-Sammlung) 5.160, 34. Juli 1999b.
- Rüppel, H.: Zukunftswerkstatt-online – Wege zu einer telekooperativen Lernkultur. Onlineveröffentlichung Dissertation.
URL: <http://opus.uni-kassel.de/opus/htdocs/volltexte/2004/150>. Kassel, 2004.
- Sickel, H.: Entwicklung eines facharbeiterorientierten multimedialen Lernzeugs für numerisch gesteuerte Dreh- und Fräsprozesse. Fortschritt-Berichte des VDI. Reihe 22 Mensch-Maschine-Systeme Nr. 14. Düsseldorf, 2003.
- Thissen, F.: Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen – Analyse und Bewertung, in: BiBB: Multimedia Guide Berufsbildung, 1999.

1. Bildung als Identitätsprojekt zukunftseröffnendes Lernen in NGO's

Was muss Bildung heutzutage leisten? Wie ist der Begriff Bildung zu fassen? Wolfgang Klafki schlägt vor, Bildung als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen der Gegenwart und Zukunft sowie als Auseinandersetzung mit den daraus erwachsenden Aufgaben, Gefahren und Chancen zu begreifen (vgl. Klafki 1998, 239). Oskar Negt fügt der Aneignungs- und Auseinandersetzungsdimension die Lösungsdimension im Sinne der Frage hinzu: Was benötigen Menschen an Kompetenzen, um mit den Problemen einer Gesellschaft des beginnenden neuen Jahrhunderts im Interesse einer befriedigenden Lebensgestaltung zurechtzukommen? (vgl. Negt 1998, 25). Bildung, so verstanden, verlangt nach Suchbewegungen; es geht um die Entwicklung neuer orientierender handlungsinitierender Blicke, konstruktivistisch gesprochen, um die Erfindung neuer Wissenslandkarten (vgl. Siebert 2000, 13), die auf Dekonstruktions- und Konstruktionsakten beruhen oder wie Paulo Freire es ausdrückt, auf Dekodierungs- und – so möchte ich ergänzen – auf Kodierungsakten. Ein solches Bildungsverständnis spielt auf die Entwicklung von *Conscientização* an, auf die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das Reflexion und Aktion integriert (vgl. Freire 1973, 105).

Bildung ist ein pädagogisch-psychologisches und zugleich ein politisches Unternehmen, das ein hohes Maß an Selbsttätigkeit auf Subjektseite voraussetzt. Indem die Subjekte Wirklichkeit konstruieren, setzen sie sich zu dieser ins Verhältnis; sie schaffen eine Ordnung, um sich darin zu verorten. Welt zu erfinden, heißt demnach stets auch Identität zu finden (s. auch Schachtner 2002, 111ff.).

Das aktuelle Deutungs- und Konstruktionsspiel der Subjekte vollzieht sich in einer historischen Situation, die von tiefgreifenden Widersprüchen durchsetzt ist. Diese stehen in Zusammenhang mit einem Prozess, bei dem der nationalstaatliche Rahmen als Aktionsfeld ökonomischen, politischen, militärischen, kulturellen Handelns überwunden wird zugunsten von globalen Handlungsformen im Bereich von Wirtschaft, Politik, Militär, Kultur. Der

globalen Systemintegration entsprechen Prozesse der Desintegration auf lokaler Ebene, die verursacht werden durch den Abzug von Wirtschaftsstandorten und Arbeitsplätzen, durch erzwungene oder gewählte Mobilität der Arbeitskräfte, durch die Verschlechterung der Anbindung wirtschaftsschwacher Regionen an wichtige Verkehrsachsen, durch den Abbau sozialer und kultureller Infrastruktur. Orte, die im Zuge globaler Systemintegration eine globale strategische Rolle übernehmen, nennt Saskia Sassen Global Cities (vgl. Sassen 1997, 18). In diesen Orten zentrieren sich Wirtschaftskraft und Finanzressourcen, während sich kontrastierend dazu weltweit die Gebiete vermehren, die aus der globalen Entwicklung der Ökonomie ausgeschlossen sind.

Die neue Geographie von Zentrum und Rand entsteht nicht nur im Verhältnis zwischen den Ländern des Südens und des Nordens, sondern auch innerhalb der „reichen“ Länder und innerhalb der Global Cities. An die Peripherie der Metropolen geraten sowohl diejenigen, die ihren Arbeitsplatz verlieren, als auch die niedrig bezahlten Arbeitskräfte wie Putzfrauen, Hausmeister, Straßenkehrer, Beschäftigte der Müllabfuhr, die gleichwohl eine unentbehrliche Funktion im Globalisierungsprozess übernehmen. Bereits im Jahre 1985 wurde der Begriff der „Zitadellengesellschaft“ geprägt, mit dem eine Entwicklung bezeichnet wird, in der sich die reichen sozialen Schichten in hermetisch abgesicherten Wohnfestungen von den GlobalisierungsverliererInnen abschirmen (Die Weltwoche vom 18.5.2000).

Der Widerspruch zwischen globaler Systemintegration und lokaler Desintegration betrifft die Menschen materiell und immateriell. Nicht nur der Arbeitsplatz kann verloren gehen, auch das vertraute soziale Netzwerk und darin eingelagerte Solidarpotenziale können sich auflösen, traditionelle Werte büßen ihren Sinn ein und soziale Zugehörigkeiten werden in Frage gestellt. Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, im Alltag auf Menschen aus anderen Kulturen zu treffen, neben ihnen zu wohnen oder mit ihnen zu arbeiten. Die Begegnung mit dem Fremden und die Verflüssigung sozialer Ligaturen berührt die soziale Identität von Individuen und Gruppen einmal mehr. Desintegration einhergehend mit dem Verlust von individueller und sozialer Identität beschreibt ein generatives Thema der Gegenwart, das auf eine Grenzsituation von weltweiter Relevanz verweist (vgl. Freire 1973, 82 f.).

Die weltumspannende Erosion soziokultureller Strukturen auf der Makro- und Mikroebene stellt erhöhte Anforderungen an die Konstruktionsleistungen der Subjekte. Die alten Melodien greifen nicht mehr; sie taugen nicht mehr als Wissenslandkarte, auf der die Subjekte entdecken können, wo sie stehen und wohin die Reise gehen kann, sie bilden keinen Rahmen mehr, in dem subjektive Meinungen, Wünsche, Vorlieben, Strebungen einen Sinn bekommen (vgl. Taylor 1993, 23). Auf der Agenda steht die Erfindung neuer Melodien, die neue Identitätsangebote enthalten. Um es nochmals zu betonen: Es geht nicht nur um das kritische Lesen der Welt, d.h. um die Dekodierung, es geht auch um die Neugestaltung des Sozialen.

Seit dem Herbst 1998 wird an der Philipps-Universität Marburg eine von mir geleitete Studie durchgeführt, in der das innovative politische Potenzial von Frauen erforscht wird, die sich in Deutschland im Rahmen der Agenda 21¹ engagieren. Einbezogen in die Untersuchung sind 22 Mädchen- und Frauenprojekte in 18 westdeutschen Städten und Landkreisen zwischen Hamburg und München. Ausgewertet werden Informations- und Dokumentationsmaterialien sowie 44 Einzel- und Gruppeninterviews, die mit 34 Akteurinnen und 14 kommunalen Gleichstellungsbeauftragten geführt wurden. Die Spannweite der von den politischen Akteurinnen vor Ort bearbeiteten Themen reicht von Stadtentwicklung, Verkehr, Energiegewinnung, Wohnen, Arbeit und Wirtschaft bis nachhaltige Lebensstile, Gesundheit, Konsum, Eine Welt.

Im Folgenden sollen anhand von zwei Beispielen (De-)Konstruktionsleistungen von Frauen im Agendaprozess dargestellt werden. Diese repräsentieren im Sinne des Eingangs vorgestellten Bildungsbegriffs die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlichen Situation, die als Zersplitterung des Sozialen wahrgenommen wird, die nach identitätsstiftenden Akten drängt. Die Zersplitterung des Sozialen lässt sich – wie erwähnt – als Grenzsituation charakterisieren, die als Grenze zwischen Sein und Nichts

¹ Auf der UN-Konferenz von 1992 in Rio de Janeiro haben sich über 170 Staaten auf die Agenda 21 geeinigt, die eine programmatische Antwort darstellt auf die riskant gewordene Moderne. Die Agenda 21 enthält Richtlinien darüber, wie durch eine Verbindung von Umwelt- und sozialen Entwicklungsinteressen, die Deckung menschlicher Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen sowie ein größerer Schutz der Ökosysteme im Interesse einer gedeihlicheren Zukunft erreicht werden kann. Weltweit haben sich seit 1992 auf lokaler Ebene Agendagruppen gebildet, deren politisches Engagement diesen Richtlinien folgt. In Kapitel 24 des Zukunftspapiers sind Frauen ausdrücklich als eine Gruppe genannt, auf deren Wissen und Kreativität bei der Gestaltung von Zukunft nicht verzichtet werden darf.

oder als Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein erfahren werden kann (vgl. Freire 1973, 85).

2. Gegen die Zersplitterung des Sozialen

2.1 Auf dem Weg zu einem neuen Wir vor Ort

15 Frauen zwischen 44 und 70 Jahren engagierten sich in dem Projekt 'Frauen lernen im Stadtteil'. Aktionsfeld war ein Randbezirk einer deutschen Großstadt, in dem sich sozial benachteiligte Gruppen konzentrierten. Das Engagement der Frauen entzündete sich am Unbehagen über die wahrgenommene Verschmutzung und Verwahrlosung des Stadtteils und die dort vorhandene Gewaltbereitschaft. In ihrer kritischen Reflexion der Grenzsituation im eigenen Lebensumfeld rekurren die Akteurinnen auf ihre Erinnerung an ein Stadtviertel, das vor 20 Jahren attraktiv war; heute dagegen erscheint es ihnen als „problematisch, arm, sozial schwach, die da unten“. die Akteurinnen machen dafür eine Politik verantwortlich, die sozial benachteiligte Gruppen in dem Gebiet konzentrierte, ohne eine integrationsfördernde Infrastruktur bereitzustellen. Im Zuge desintegrativer Tendenzen schwand in ihren Augen die Bereitschaft der Bewohnerinnen, Verantwortung für das Wohngebiet zu übernehmen. Die mangelnde Verantwortung führte zur Verwahrlosung des Stadtteils, die wiederum in den Augen der Akteurinnen die Gewaltbereitschaft fördert. Wenn Sachen ungehindert zerstört werden dürfen, so vermuten die Akteurinnen, könnte aus der Gewalt gegen Sachen auch Gewalt gegenüber Menschen werden.

Die kritische Reflexion geht einher mit einem Handeln, das auf ein besseres Leben im Stadtteil abzielt. Mängel und Ressourcen des Stadtteils werden von den Akteurinnen in Worten und Bildern dokumentiert. Die Dokumentation bildete die Basis für den kritischen Dialog mit den Vertretern der Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung.

Die Aktionen der Frauen folgten einer Vision von einem sicheren, sauberen, schön anzuschauenden Lebensraum, dem sich Menschen zugehörig fühlen. Diese Vision enthält die Idee von Heimat, in der sich ein neues Wir bilden kann. Dieses Wir kündigt sich bereits

auf dem Weg zur Realisierung dieser Vision an, wie die Bemerkung dieser Akteurin zeigt: „Früher war N. (Name des Stadtviertels) ein Synonym für problematisch (...), heute steht N. schon fast für ‚ach, da sind ein paar starke Frauen, die haben was gemacht!‘“. In dieser Bemerkung kommt eine positiv besetzte soziale Identität zum Ausdruck ‚wir Frauen, die wir uns engagieren‘. Das Gefühl, an einen Ort zu gehören, an dem das Ich in soziale Konfigurationen eingebunden werden kann, steht gegen die erfahrene Zersplitterung der sozialen Verhältnisse. Es kommt Bedürfnissen nach sozialer und emotionaler Kontinuität entgegen, die eine Gesellschaft, die primär auf ökonomische und soziale Dynamik setzt, vernachlässigt.

2.2 Auf dem Weg zu einem globalen Wir

Eine Frauengruppe in einer anderen deutschen Stadt rückte den Zusammenhang zwischen dem Konsumverhalten vor Ort und den Arbeitsmärkten in den Ländern des Südens in den Mittelpunkt ihrer Aktionen. Die Akteurinnen konfrontierten mittels einer Wäscheleine, auf der neue und alte Kleider hingen, die Öffentlichkeit auf dem Marktplatz ihrer Stadt mit der Frage: „Wohin geben wir, was wir abgeben? Sie wollten darauf hinweisen, dass der Export von Altkleidern in die Länder des Südens die dortige Textilwirtschaft schwächt. Sie wollten außerdem den Zusammenhang zwischen dem Kauf von Billigprodukten und der Aufrechterhaltung schlechter Arbeitsbedingungen in den Ländern des Südens verdeutlichen. Eine Akteurin erklärte: „Wir können jeden Tag alles haben auf Kosten anderer Länder, ich denke, die Kinder arbeiten für uns und für die Länder, in die Sachen importiert werden und sie haben dadurch keine Möglichkeit, sich schulisch fortzubilden. Sie sind dazu verdammt, in die Städte zu gehen und sich durch Prostitution ihr Geld zu verdienen.“ Die globale Ökonomie, so die Aussage dieser Akteurin, speist sich aus der billigen Zuarbeit durch die Menschen aus den Ländern des Südens, die diese in Armut hält und ihnen Bildung verwehrt und die den Aufbau einer eigenständigen, an dortigen Bedürfnissen orientierten Wirtschaft blockiert.

Die Sensibilität der Akteurinnen für die Entwicklung der Textilindustrie in den Ländern des Südens in Abhängigkeit von der globalen Ökonomie erklärt sich durch die Erfahrungen mit

dem Niedergang der Textilindustrie in der eigenen Stadt, die zum Verlust vieler Arbeitsplätze geführt hatte. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung konstituierte sich ein Wir, das nicht nur über die Stadtgrenzen, sondern auch über die Grenzen des europäischen Kontinents hinauswies; man könnte von einem globalen Wir sprechen.

Beide Beispiele politischen Engagements im Rahmen der Agenda 21 zeichnet eine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der Gegenwartsgesellschaft aus. Thematisiert wird die Zersplitterung des sozialen Lebens, die Ausgrenzung sozialer Gruppen, die Vernachlässigung und Verwahrlosung städtischer Lebensräume, das hierarchische Verhältnis zwischen den Ländern des Nordens und des Südens. Es werden Wirklichkeitskonstruktionen entwickelt, die stets Handlungsimpulse enthalten, die auf Veränderung der Wirklichkeit zielen ganz im Sinne Paulo Freires, für den ein wirkliches Wort ein Wort ist, das die Welt verändert (vgl. Freire 1974, 71).

Die „Worte“ der Akteurinnen weisen eine Nähe zur aristotelischen Programmatik von einem guten Leben auf, wie sie von Martha Nussbaum rezipiert wurde (vgl. Nussbaum 1999). Sie setzen genauso wie die aristotelische Logik Akzente im Hinblick auf ein verbundenes und auf ein authentisches Leben. Verbundenheit findet sich in den Visionen der Frauen als räumliche Verbundenheit, als kommunikative Verbundenheit, als Verbundenheit zwischen Ethnien und Kulturen. Verbundenheit korrespondiert mit dem Wunsch nach einem authentischen Leben, da – wie erwähnt – die Entwicklung von Individualität stets das soziale Gegenüber als Spiegel und Reibungsfläche benötigt. Paulo Freire hat den Dialog als Bedingung von Erkenntnis charakterisiert und darüber hinaus die emotionale Dimension des Dialogs betont als er schrieb: „Liebe ist zugleich die Begründung des Dialogs und der Dialog selbst“ (Freire 1972, 96). Die emotionale Verbundenheit im Dialog konstituiert eine Gemeinsamkeit, die gegen die desintegrativen Tendenzen im Globalisierungsprozess wirkt. Insofern können die in den Frauengruppen vorgefundenen Visionen und Lösungsvorschläge als lokale Antworten auf den weltweit sich ereignenden gesellschaftlichen Umbruch eingestuft werden.

Sowohl zur Beschreibung dieser Antworten als auch zur Charakterisierung der gesellschaftlichen Veränderung im Zuge der Globalisierung kann auf die von Paulo Freire vorge-

legten begrifflichen Konzepte wie generative Themen, Grenzsituationen, Grenzakte, Reflexion und Aktion, Conscientização, Dialog rekurriert werden. Die Besonderheit der historischen Situation verlangt jedoch theoretische Ergänzungen bzw. neue Akzente. So ist der Dialog verstärkt als globaler Dialog zu denken und zu führen, das kritische Bewusstsein muss ein Bewusstsein über die Wechselwirkungen sozialer, kultureller und ökologischer Entwicklungen sein, Dekodierung und Kodierung in Form von Visionen sind als gleich wichtig einzuschätzen. Der Ansatz von Paulo Freire erfordert nicht nur, er bietet auch Anschlussstellen für ergänzende Theorien wie den Konstruktivismus, den Globalisierungsdiskurs und postmoderne/ interkulturelle Identitätstheorien.

3. Zukunftssichernde Schlüsselkompetenzen

Die Aktualität von Paulo Freire gilt auch für die Schlüsselkompetenzen, die das Zustandekommen zukunftssichernder Wirklichkeitskonstruktionen ermöglichen. Zentral ist die Fähigkeit, in **Zusammenhängen zu denken**. Freire bemerkt dazu: „Wenn er (der Mensch, d. V.) die Wirklichkeit nicht als Totalität begreift, zwischen deren Bestandteilen sich ein Interaktionsprozess abspielt, verliert der Mensch sich in einer ausschnittartigen Sicht der Wirklichkeit. Die bruchstückhafte Wahrnehmung der Wirklichkeit raubt den Menschen die Möglichkeit echter Einwirkung“ (Freire 1974, 33). Im politischen Aktionsfeld der untersuchten Frauenprojekte geht es um die Identifizierung von Zusammenhängen zwischen sozialer, ökologischer, ökonomischer und kultureller Entwicklung sowie um den Zusammenhang zwischen den Bedürfnissen der Subjekte und den gesellschaftlichen Strukturen. Zusammenhänge herzustellen, besteht nicht in einer Kombination von Einzelmerkmalen, sondern in der theoretischen Fähigkeit, „nicht Zusammengehöriges (zu) trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren (zu) durchbrechen und als Vermitteltes nach(zu)weisen oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes (zu) entzerren (Negt 1997, 220). Die Identifizierung eines Phänomens als Vermitteltes zeigt sich beispielsweise, wenn die Verwahrlosung eines Stadtviertels als Folge kommunaler Wohnungspolitik erkannt wird, wie in dem Projekt ‚Frauen lernen im Stadtteil‘.

Eine andere unverzichtbare Kompetenz für die gedankliche Infragestellung des Status quo ist das sog. **Querdenken**. „Was wäre, wenn wir selbst gestalten könnten? Was wäre, wenn Geld keine Rolle spielte? Was wäre, wenn wir nicht automatisch die Schere im Kopf hätten?“ Diese Fragen haben sich Frauen in einer weiteren deutschen Stadt gestellt, die eine Zukunftswerkstatt veranstaltet haben mit dem Ziel, die Entwicklung ihrer Stadt kritisch unter die Lupe zu nehmen. Die eigenen Fragen zu stellen, erinnert an das von Freire formulierte Lernziel, die eigenen Worte auszusprechen und nicht die der anderen zu wiederholen. Solche Worte sind Aufforderung zu einer erfinderischen Politik. Um handlungsfähig zu sein, braucht man etwas, auf das hin man handeln kann. Das Projekt, so eine der interviewten Akteurinnen, „muss eine Form bekommen, eine Identität, einen Namen“. Hier deutet sich bereits eine weitere Kompetenz an, nämlich **Utopiefähigkeit**. Wenn eine Gleichstellungsbeauftragte die weiblichen Bewohner einer Stadt zu einem Treffen mit folgenden Worten einlädt: „Frauen sind gefragt: Welche Wünsche haben sie an ihren Stadtteil“, so hat sie diese Kompetenz im Blick. Zukunftsvisionen verlangen **Projektfantasie**. Es kommt darauf an, die Schere im Kopf außer Kraft zu setzen, gegen Gewohnheiten und gegen den Strich zu denken, der von eingefahrenen Verwaltungsstrukturen, von Alltagsroutinen und eigenen Ängsten vorgegeben wird.

Es können an dieser Stelle nicht alle Kompetenzen skizziert werden, die das Kreieren zukunftsöffnender Wirklichkeitskonstruktionen begünstigen. Festzuhalten ist jedoch, dass Schlüsselkompetenzen benötigt werden, die nicht auf einzelne Anwendungsfelder beschränkt, sondern von übergreifender Bedeutung sind. Sie müssen geeignet sein, ein im Sinne von Olaf-Axel Burow kreatives Feld zu konstituieren, das sich durch dialogische Beziehungsstrukturen, durch ein gemeinsames Interesse, durch die Entfaltung gemeinsamer Kreativität sowie durch gleichberechtigte Teilhabe auszeichnet (Burow 1999, 123). Die Entwicklung solcher Schlüsselkompetenzen beschreibt eine Aufgabe für selbstorganisiertes Lernen in NGO's, die aber im Rahmen institutionalisierter Bildung – sei es in der Schule, in Universitäten, in Einrichtungen der Weiter- und Fortbildung – initiiert und gefördert werden kann.

Als Beispiel für die Förderung solcher Kompetenzen kann ein interkultureller Dialog gelten, der von Mai – Juli 2002 zwischen Studierenden der Unisinos/ Brasilien und der Phi-

lipps-Universität Marburg/ Deutschland im Internet stattfand. 'Another world is possible – Perspektiven der Jugend' war in Anlehnung an das Motto des World Social Forums von Porto Alegre das Thema des Dialogs. Die brasilianischen und deutschen Studierenden diskutierten zunächst über mehrere Wochen hinweg auf einem Newsboard über Politik, Neue Medien, Ökonomie und gesellschaftliche Utopien im Kontext der Globalisierung. Höhepunkt des Diskurses war eine Videokonferenz am 10. Juli 2002, zu der die brasilianischen Studierenden im voraus einen Text schickten, in dem es hieß: „Nun sind wir heute hier – mit unseren Vorstellungen und Stimmen überqueren wir den Atlantik, unterstützt durch die Neuen Technologien, die die Distanzen verkürzen und die Völker einander näher bringen, um neue Räume zu schaffen“. Während der Videokonferenz hielten die brasilianischen Studenten ein Foto in die Kamera, auf dem eine Favela und daneben ein Hochgeschwindigkeitszug zu sehen waren. Eine deutsche Studentin kommentierte in einer Notiz an die Presse: „Der Kontrast hätte nicht schärfer sein können: Reich und Arm, teilhabend und abgeschottet, zukunftsfruchtig und zurückgelassen, davon fahrend und stillstehend, stagnierend. Die Befangenheit auf unserer Seite war dementsprechend groß. Was wird von uns erwartet? Mitleid, Hoffnung, Verständnis, erbauender Zuspruch, der die Realität doch nur verschleiern würde? Wir merkten sehr eindrucksvoll, wie unsere Kommilitonen auf diese Weise versucht haben, uns ohne viele Worte einen alles umfassenden Einblick zu geben. Er traf ins Schwarze“ (vgl. Roth 2002, 61f). Die deutschen Studierenden waren von der Direktheit der brasilianischen Studierenden überrascht und teilweise verunsichert, doch im Nachhinein stellten sie fest: „Wenn diese andere Welt wirklich denkbar ist, dann mussten sie sein, die sehr offenen Fragen, die tiefgreifende Neugierde und auch die spontane, ehrliche Offenheit, mit der darauf reagiert wurde.“

Die Art und Weise, wie die brasilianischen und deutschen Studierenden diskutierten, zeigt die Aneignung und Auseinandersetzung mit Gegenwartsfragen und Gegenwartsproblemen im Sinne des Eingangs zitierten Bildungsbegriffs, jedoch erweitert um die globale Perspektive. Bildung der Zukunft kann angesichts des globalen Charakters der Gegenwartsprobleme auf diese Perspektive immer weniger verzichten. Der globale Blick erweitert den Wahrnehmungshorizont aber nicht nur, er stellt auch Ansprüche an die Bereitschaft zur Akzeptanz von Differenz, zum Umgang mit Irritationen, zum Aushalten von Widersprü-

chen, zur Suche nach common ground. Das potentiell daraus erwachsende Wir signalisiert
Gemeinsamkeit, ohne kulturelle Differenzen zu tilgen.

Literaturverzeichnis

- Benhabib, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit, Frankfurt/Main
- Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle, Kreativität gibt es nur im Plural, Stuttgart
- Die Weltwoche vom 18.5.2000
- Freire, P. (1972): Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart
- Freire, P. (1974): Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart
- Klafki, W. (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive, in: Gogolin, I./ M. Krüger-Potratz/ M. M. Meyer (Hrsg.), Pluralität und Bildung, Opladen, S. 235 – 249
- Maturana, H. R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung in Wirklichkeit, Wiesbaden
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie, München
- Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Dieckmann, H./ B. Schachtsiek (Hrsg.), Lernkonzepte im Wandel, Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, S. 21 – 44
- Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen
- Nussbaum, M. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt
- Roth, M. (2002): Interkultureller Dialog auf der Leinwand, in: Videokonferenz am Fachbereich Erziehungswissenschaften zwischen deutschen und brasilianischen Studierenden, in: Marburger UniJournal, S. 61 – 62
- Schachtner, Ch. (2002): Entdecken und Erfinden, Lernmedium Computer, Opladen
- Sassen, S. (1997): Metropolen des Weltmarkts, Die neue Rolle der Global Cities, Frankfurt/Main
- Schachtner, Ch. (2001): Fraueninitiative vor Ort: Gestaltungsversuche im Kontext der Globalisierung, in: Sturm, G./ Ch. Schachtner/ R. Rausch/ K. Maltry (Hrsg.), Zukunfts(t)räume, Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess, Königstein/Taunus, S. 120 – 137

Siebert, H. (2000): Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, in: Journal für politische Bildung, H. 2, S. 12 – 15

Taylor, Ch. (1993): Die Politik der Anerkennung, in: Taylor, Ch. (Hrsg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main, S. 13 - 78

Autor/innen

Altrichter, H., Dr. phil., geb. 1954 in Wien, o.Universitätsprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz (seit 1996). Promotion an der Universität Wien (1978), Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt (1988), Ausbildung zum systemischen Organisationsberater. Herausgeber der Zeitschriften *journal für schulentwicklung* und *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*; Associate Editor der Zeitschrift *Educational Action Research* (Cambridge, UK). Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Lehrerbildung, Evaluation, qualitative Forschungsmethoden.

Burow, O.-A., Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel. *Forschungs- und Publikationsschwerpunkte*: Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Kreativitätsförderung, Partizipationsdesign, Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung Kontakt: burow@uni-kassel.de

Zu allen hier aufgeführten Verfahren zur Initiierung Kreativer Felder bzw. zum Starten eines Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungsprozesses finden Sie ausführliche Texte zum downloaden, Literaturangaben, Workshopprotokolle und Forschungsberichte unter: www.uni-kassel.de/fb1/burow

Weiter interessante Links:

www.akas-stuttgart.de

www.schulzentrum-silberburg.de

www.selbstportrait.net

Hinz, H., Dr. geb. 1952; verheiratet, Direktor der Fachschulen, für Sozialpädagogik und Organisation und Führung im Schulzentrum Silberburg; Leiter der Akademie Silberburg (Pädagogik und Wirtschaft); Prorektor der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativ-Pädagogik, Lehrbeauftragter an der Universität Kassel, Organisationsberatung und Personalentwicklung; Gestalttrainer; Führungsfortbildner. Anschrift des Verfassers: Dr. Heinz Hinz, Gotenstr. 9, 71672 Marbach/N.

Kühnemuth, K., M.A., studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Arbeitswissenschaft an der Universität Kassel mit dem Schwerpunkt Personal- und Organisationsentwicklung, seit 1999 in der Projektgruppe Prozessorientierte Zukunftsmoderation an der Universität Kassel, Seit 4 Jahren ist sie freiberuflich in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung mit Methoden der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Open Space Konferenzen) in Unternehmen und Institutionen tätig. Geschäftsführerin von synovativ- Institut für PartizipationsDesign. Kontakt: www.synovativ.de, kuehnemuth@synovativ.de.

Mandl, H., Dr. phil., Dipl.-Psych., Professor für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Wissensmanagement, Kooperatives Lernen und selbstgesteuertes Lernen, Netzbasierte Wissenskommunikation, Gestaltung multimedialer Lernumgebungen, E-Learning, Evaluation. Initiierung von verschiedenen Schwerpunktprogrammen bzw. Forschergruppen bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) u.a.: „Wissenspsychologie“, „Wissen und Handeln“, „Netzbasierte Wissenskommunikation in Gruppen“ Kooperationsprojekte mit: Siemens AG, Andersen Consulting, BMW, Telekom, BMBF, Münchner Rückversicherung, Altana.

Rätzel, D., M.A., studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Leipzig mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik. Im Rahmen des ERASMUS Austauschprogramms absolvierte sie ein Studium an der Edinburgh University (Schottland). Am Zentrum pädagogischer Berufsforschung arbeitete sie als wissenschaftliche Hilfskraft im Rahmen des Forschungsprojektes zur „Qualitätsverbesserung an Schulen“. Seit 1999 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig, und arbeitet im Rahmen ihrer Dissertation über das Thema „Gestalteter Raum und Erwachsenenbildung“. Seit 2001 ist sie Mitglied des Graduiertennetzwerks „Lernkultur-Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-forschung e.V. (ABWF).

Rüppel, H., Dr. phil., studierte Stadtplanung an der Universität Kassel mit den Schwerpunkten Dorf- und Regionalentwicklung und Dialogorientierte Planung. Seit 8 Jahren ist er freiberuflich in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung mit Methoden der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Open Space Konferenzen) in Kommunen, Unternehmen und Institutionen tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Koordination von Drittmittelprojekten und die Weiterentwicklung der prozessorientierten Zukunftsmoderationen in virtuellen Räumen. Im Rahmen des Graduiertennetzwerks „Lernkultur-Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) arbeitet er seit 2001 an seiner Dissertation mit dem Thema „Zukunftswerkstatt-online - zur Theorie und Praxis kooperativer Lern- und Arbeitsumgebungen im Internet“.

Schachtner, C., Universitätsprofessorin für Medienwissenschaft / Neue Medien am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Klagenfurt, davor Professorin an der Philipps-Universität Marburg, Forschungsschwerpunkte: Globalisierung, Neue Medien, Zukunfts- und Genderforschung

Schmieling-Burow, C., Studienrätin für das Lehramt an Gymnasien (Deutsch/Kunst). Lehrbeauftragte an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkt: Entwicklung und Evaluation des Reflexionsverfahrens „Expressives Selbstportrait.“ Kontakt: christel.burow@gmx.

Schnurer, K., M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Netzbasierte Kooperation, E-Moderation, Weiterbildung mit neuen Medien, Problemorientiertes Lernen, Individuelles und organisationales Wissensmanagement

Schübler, I., Dr. phil., Diplom-Pädagogin, geb. 1967, 1988 - 93 Studium der Erziehungswissenschaften und des Lehramts an Grundschulen in Frankfurt, 1994 Mitarbeit an der GEW-Studie „Humanisierung des Arbeitsplatzes Schule“, (zus. mit Prof. Dr.

Ingrid Lisop). 1999 Promotion. Von 1994 - 99 wiss. Mitarbeiterin, seit 1999 wiss. Assistentin im Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Erwachsenenbildung, Frauenbildung, Schulentwicklung (innovative Lehr-Lernmethoden) sowie in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen und AusbilderInnen. Mentorin der Fernstudiengänge \geq Erwachsenenbildung- sowie \geq Personalentwicklung im Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern.

Sickel, H., Dipl.-Ing, studierte Maschinenbau an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen und ist heute wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lern- und Wissensmanagement (ZLW) und Lehrstuhl Informatik im Maschinenbau (IMA) in Aachen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lernprozesse und Wissensvermittlung mit Multimedia und Internet sowie Mensch-Maschine-Interaktion und Software-Ergonomie. Im Rahmen des Graduiertennetzwerks „Lernkultur-Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) engagierte sich Herr Sickel neben der Erarbeitung seiner Dissertation über „Virtuelle Lernzeuge“ in den Bereichen Methodik und Gestaltung zielgruppenorientierter virtueller und realer Möglichkeitsräume.

Siebert, H., geb. 08.07.1939 in Iserlohn, Studium Literaturwissenschaft, Philosophie, Altphilosophie. Promotion über den Einfluss Hegels auf Friedrich Hebel, 1969 Habilitation über Erwachsenenbildung in der DDR, Assistent an der Ruhr- Universität Bochum, seit 1970 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, Gastprofessuren in Österreich, Bulgarien und Rumänien.

Soukup-Altrichter, K., Dr. phil., geb. 1960 in Linz, Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Stadt Wien (dzt. karenziert), Volksschullehramt (1980), Promotion an der Universität Wien (1993), Ausbildung zur systemischen Organisationsberaterin, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Aktionsforschung, Evaluation

Stark, R., Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte, Lernen mit Lösungsbeispielen, Lernen mit komplexen computerbasierten Systemen, Konstruktivismus, situierte Kognition