

**Dialogische Leistungsentwicklung
in kleinen Unternehmen**

Impressum

Das Material „Dialogische Leistungsentwicklung in kleinen Unternehmen“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Autoren: Udo Buschendorf, Frank Glowitz, Reinhard Langer,
Paul Pape-Senner, Dr. Ingeborg Schüßler,
Dr. Gudrun Stahn, Heidemarie Stuhler,
Prof. Dr. Joachim Thomas, Dr. Helga Unger

Betreuung
des Materials: Heidemarie Stuhler

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

Alle Rechte beim Herausgeber.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	4
1 Zum Projektverbund „Weiterbildner und kleine Unternehmen: Leistungsentwicklung im Dialog“	6
2 Leistungsentwicklung im Dialog – Reflexionen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung	15
3 Die kollegiale Beratung als eine Form des dialogischen Arbeitens der vier Gestaltungsprojekte	34
4 Projektübergreifende Arbeit im Verbund	43
5 Strategische Unternehmens- und Personalentwicklung im Dialog	56
6 Von der Zukunft lernen – Lernreisen in kleinen Unternehmen	94
7 Kollegiale Beratung als Instrument zur Entwicklung von Managementkompetenzen in kleinen Unternehmen	124
8 Akquise & Dialog – Entstehungsprozess des Verfahrens LiD „Leistungsentwicklung im Dialog“ zwischen Kleinunternehmen und Weiterbildungseinrichtung	146
9 Fazit	180

Einleitung

Heidemarie Stuhler

Eine zentrale Forderung an die Akteure der sich immer weiter etablierenden Wissensgesellschaft ist es, lebensbegleitend zu lernen.

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ werden dafür mit unterschiedlichen Schwerpunkten selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung als Voraussetzungen für diesen Prozess in unterschiedlichen Gestaltungsprojekten erprobt.

Dabei steht selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) im Mittelpunkt dieser Gestaltungsarbeit.

Mit diversen thematisch orientierten Projekten werden die zur Unterstützung lebensbegleitenden Lernens notwendigen Veränderungen in der institutionalisierten Weiterbildung erkundet und erprobt. Auffällig ist, dass in der Weiterbildungspraxis zunehmend bisher eher randständige Leistungen wie Prozessbegleitung, Entwicklungsmoderation, Konfliktmanagement, Beratung, Coaching und Kompetenzbewertung angeboten werden.

Solche Lerndienstleistungen werden aber nicht nur in bzw. von Weiterbildungseinrichtungen erbracht. In ein Kontinuum des Lernens und der beruflichen Kompetenzentwicklung sind verschiedene Lernorte und Lebensbereiche integriert. Konsens in der öffentlichen Diskussion besteht hinsichtlich Trends zu immer stärkerer Individualisierung, Flexibilisierung, Situations- und Problembezogenheit von berufsrelevanten Lernprozessen. Unklar jedoch sind dafür geeignete Modelle und Strategien, insbesondere wenn es um passgenaue Leistungen zur Lernunterstützung in kleinen Unternehmen geht, die effizient für alle Beteiligten sind.

Dieser Problemsituation haben sich im Projektverbund „Dialogische Leistungsentwicklung“ vier Gestaltungsprojekte gestellt, die verschiedene Konzepte für eine gemeinsame Lernleistungsentwicklung von kleinen Unternehmen und Lerndienstleistern erprobten.

Diese in einem offenen Gestaltungsprozess entstandenen und reflektierten Konzepte stehen im Mittelpunkt des Materials. Dabei handelt es sich im Einzelnen um:

- kollegiale Beratung als Instrument zur Entwicklung von Managementkompetenzen in kleinen Unternehmen,
- das Verfahren Leistungsentwicklung im Dialog,
- eine Lernreise in kleinen Unternehmen,
- strategische Unternehmens- und Personalentwicklung im Dialog.

Aus der konkreten Projektpraxis heraus werden die Prozesse der dialogischen Leistungsentwicklung beschrieben, interpretiert und reflektiert, wobei im Zentrum des Reflexionsprozesses die kollegiale Beratung innerhalb der Teilprojekte steht, die zudem wissenschaftlich begleitet wurden.

1 Zum Projektverbund

„Weiterbildner und kleine Unternehmen: Leistungsentwicklung im Dialog“

Heidemarie Stuhler

Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ wurden im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ Projekte realisiert, die die Organisations- und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen ebenso thematisierten wie die dort angebotenen Lerndienstleistungen. Im Mittelpunkt der thematischen Projektschwerpunkte stand die Frage nach Möglichkeiten zur Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen. Dabei wird selbstorganisiertes Lernen im Programmbereich LiWE sowohl als Konzept als auch als Methode interpretiert. In dieser Weise ist SOL eine notwendige Bedingung zur Umsetzung des Programmauftrages von einer auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung gründenden Lernkultur. Mit den LiWE-Projekten wurden Antworten aus dem Bildungsbereich heraus auf wachsende gesellschaftliche Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit in der Gegenwart gefunden.

Im dispositiven Charakter von Kompetenzen ist angelegt, dass sie in allen Lebensbereichen entwickelt und genutzt werden können. Im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen während des gesamten Lebensverlaufs in verschiedenen Lebensbereichen entwickelt werden.

Im Verständnis des Programms sind Kompetenzen, Innovationsfähigkeit und die Entwicklung der Wissensgesellschaft sich gegenseitig bedingend und miteinander verflochten.

Mit den Projekten im Programmbereich LiWE soll also auch die Entwicklung von Innovationsfähigkeit am Wirtschaftsstandort Deutschland unterstützt werden.

Dies ist der Background für die Themenbereiche des Programms LKK: Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen im Netz und mit Multimedia, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Grundlagenforschung.

Im Programmbereich LiWE geht es um den künftigen Stellenwert von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen in einer Infrastruktur des Lernens, die selbst organisiertes Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung unterstützen kann.

Weiterbildner und Weiterbildungseinrichtungen leisten einen speziellen Beitrag:

- zur Förderung selbstorganisierten Lernens Erwachsener,
- zur Begleitung und Verbreitung des Lernens mit neuen I&K Technologien,
- zur Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, Vereinen, Bildungseinrichtungen),
- zur Entwicklung regionaler Lernkulturen und damit zu einer an den Kompetenzen orientierten Lernkultur.

Dazu wurden mit den Themen der LiWE-Projektverbände unterschiedliche Akzente gesetzt.

Mit dem Projektverbund „Weiterbildner und kleine Unternehmen:

Leistungsentwicklung im Dialog“ wurde der Blick explizit auf kleine und mittlere Unternehmen gerichtet, von denen es in Deutschland 3,3 Millionen gibt. Sie erwirtschaften 49 Prozent der Bruttowertschöpfung. Rund 20 Millionen Menschen sind in Deutschland in KMU beschäftigt, was etwa 70 Prozent der Beschäftigten sind.

Würde die Innovationsfähigkeit gerade dieser Unternehmen gefördert werden, so könnte maßgeblich zur Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland beigetragen werden. Eine Möglichkeit für die Unterstützung der Innovationsfähigkeit von Unternehmen bietet berufliche Weiterbildung. Eine aktuelle Fragestellung ist deshalb, wie dafür geeignete Lerndienstleistungen entwickelt werden können und wie solche Prozesse insbesondere in kleinen Unternehmen (KU) erfolgreich verlaufen können.

Bisher bestanden die Angebote beruflicher Weiterbildung auch für Kleinunternehmen meist in Kursen. In jüngster Zeit kamen noch internetgestützte Lernportale und

Netzwerke sowie Lernsoftware hinzu. Insgesamt ist die Beteiligung von kleinen und mittelständischen Unternehmen an diesen Lernformen jedoch gering, wofür es eine Reihe von bekannten Gründen gibt: etwa eine kaum vorhandene strategische Unternehmens- und Personalentwicklung, ein geringes Investitionsvolumen sowie zeitlich und inhaltlich unpassende Weiterbildungsangebote.

Darüber hinaus bestehen aber noch weiter aufzuklärende Bedingungen. So könnten z. B. spezifische Arbeitssituationen, flache Hierarchien, komplexe Arbeitsaufgaben, typische Unternehmens- und Lernkulturen besonders lernförderlich wirken.

Es wird angenommen, dass die genauere Kenntnis dieser Zusammenhänge und neue Vorgehensweisen zur Verbesserung der Wirksamkeit von Bildungsleistungen für kleine Unternehmen beitragen können. Andere Formen des Lernens und eine andere Art und Weise der Lernbegleitung könnten in den Unternehmen

- das Lernklima verbessern,
- die Einstellung zum Lernen sowie
- die Einstellung zum Lernen im gesamten Erwachsenenleben verändern,
- die beruflichen Kompetenzen der Mitarbeiter und
- besonders deren Innovationsfähigkeit fördern.

Gleichzeitig könnten auf Seiten der Weiterbildungseinrichtungen

- das Leistungsspektrum erweitert,
- Professionalität weiter entwickelt,
- Lernräume in der betrieblichen Alltagspraxis einbezogen und
- Formen tätigkeitsorientierten Lernens verstärkt genutzt werden.

Bisher konnten kaum Praxisbeispiele für erfolgreiche gemeinsame Lernprozesse gefunden werden, die in kleinen Unternehmen durch Weiterbildungseinrichtungen organisiert und professionell unterstützt wurden.

Vor diesem Hintergrund sollten die Teilprojekte des Gestaltungsprojekts „Weiterbildner und kleine Unternehmen: Leistungsentwicklung im Dialog“ solche Prozesse in konkreten Praxisfeldern gestalten.

In den Projekten sollten, der Orientierung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ entsprechend, Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam mit kleinen Unternehmen (des Handwerks, der Industrie, dem Dienstleistungsbereich, neuer Branchen, NGO) für die jeweilige Entwicklungs-, Problem- oder Lernsituation und deren Beteiligten (z. B. ältere Arbeitnehmer, Lehrlinge, Hochschulabsolventen, Meister und Weiterbildner) angemessene Leistungen zur Lernunterstützung Erwachsener erproben.

Dabei bezieht sich ein wesentliches Erkenntnisinteresse auf neue Vorgehensweisen bei der Lernleistungsentwicklung.

Das Einstiegskonzept und die Initiative für eine gemeinsame Entwicklung der Lernunterstützung sollten dabei von den Lerndienstleistern ausgehen und besonders folgende Aspekte sollten dabei beachtet werden:

- Eigenverantwortung der Beteiligten im gemeinsam verantworteten Lernprozess,
- tätigkeits- und problembezogene Lernformen auch im Arbeitsprozess des kleinen Unternehmens und
- Fragen effektiver Leistungserbringung.

Ansätze bestehen in der Bearbeitung konkreter Aufgaben des Unternehmens im Dialog zwischen dem einzelnen kleinen Unternehmen und dem Lerndienstleister oder in der Arbeit auf der Ebene von regionalen oder fachlichen Netzwerken.

Es wird davon ausgegangen, dass alle Beteiligten aufgrund ihrer Innovations- und Lernfähigkeit zur Verbesserung der Lerndienstleistungen beitragen können. Dabei scheint gerade die Erstkontakt- und Einstiegsphase besonders schwierig zu sein. Aber gerade mit der Identifizierung und Formulierung der zu lösenden unternehmensspezifischen (Lern-)Probleme beginnt der gemeinsame Lernprozess beider Organisationen (WBE und KU) durch ihre Mitarbeiter.

Für die Gestaltung gemeinsam verantworteten Lernens bieten Erkenntnisse der begleitenden Beratung von individuellen und organisationalen Lernprozessen wichtige Anknüpfungspunkte.

Es sollte auch geprüft werden, inwiefern aktuell verstärkt genutzte Konzepte aus Großbetrieben, wie beispielsweise Inhouse-Schulungen, projektförmiges und problembezogenes Lernen und Prozessbegleitung für kleine Unternehmen verändert werden können, um praktikabel und finanzierbar zu sein. Auch Versuche, durch Modularisierung von Angeboten und durch den Zusammenschluss mehrerer Bildungseinrichtungen in einem Netzwerk zur kooperativen Leistungserbringung von passgenauen, flexiblen und individualisierten Lernunterstützung zu gelangen, könnten weiter ausgestaltet werden.

Für den Programmbereich LiWE ist darüber hinaus bedeutungsvoll, dass die beteiligten Teilprojekte ihren Lernprozess beschreiben, dokumentieren und interpretieren. Auf dieser Basis sollte es der wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbundes möglich sein, retrospektiv praxisrelevante und praktikable Verfahrensweisen für die gemeinsame Leistungsentwicklung von Lerndienstleistern und kleinen Unternehmen darzustellen. Damit können dann auch die besonderen Leistungen zur Lernunterstützung durch Weiterbildungseinrichtungen in kleinen Unternehmen beschrieben werden, so dass sie an Kundenvorstellungen anschlussfähig und vermarktbar sind. Besonders hinsichtlich der situativen Begleitung von Lernprozessen beim Kunden mit wenig vorstrukturierten Unterstützungsangeboten besteht oft Skepsis gegenüber den erreichbaren betrieblichen Ergebnissen und Kompetenzfortschritten.

Im Projektverbund haben vier unterschiedliche Lerndienstleister ihre Konzepte zur Leistungsentwicklung für kleine Unternehmen erprobt.

Mit ihrem Projekthandeln haben sie zunächst auch allgemeine Forschungsziele des Programmbereichs LiWE umgesetzt. Dazu zählen:

- Wirkungen selbst organisierten Lernens sichtbar und verstehbar machen,
- Trends der Professionalisierung von Lernbegleitern aufzeigen und mitgestalten,
- sich an der Förderung moderner Lerndienstleistungen beteiligen,
- neue Organisations- und Kooperationsformen in Weiterbildungseinrichtungen entwickeln und erproben,

- Besonderheiten von Lerndienstleistungen für selbst organisiertes Lernen darstellen und
- Unterstützungsangebote zur Förderung der Innovationsfähigkeit im Bereich beruflicher Weiterbildung machen.

Im Besonderen und Einzelnen haben die Teilprojekte jedoch an der Entwicklung und Erprobung geeigneter Konzepte zum Auffinden passgenauer Leistungen zur Lernunterstützung in kleinen Unternehmen gearbeitet und damit beigetragen,

- die Potentiale für SOL in den Tätigkeitsfeldern der kleinen Unternehmen sichtbar zu machen,
- Möglichkeiten von Lernprozessbegleitung erfahrbar zu machen und
- konkrete Lerndienstleistungsangebote für kleine Unternehmen allgemein auszuarbeiten.

Mit diesen Kenntnissen und Erfahrungen werden aus dem Projektverbund spezifische Antworten zu den LiWE-Forschungsfragen

- Wie kann selbstorganisiertes Lernen Erwachsener unterstützt werden (Leistungen, Funktionen)?
- Wie verändern sich Anbieter von Lerndienstleistungen in ihrem Selbstbild, ihrem Funktionsprofil, ihrer Arbeitsweise, ihrer Arbeitsorganisation und damit in ihrer Organisationskultur?
- Welche Lernkonzepte, Lernarrangements sind zur Unterstützung selbst organisierten Lernens geeignet und wodurch zeichnen sie sich aus?
- Welche Anforderungen an die Professionsentwicklung von Weiterbildnern/Erwachsenenbildnern, Lernunterstützern, Lernbegleitern entstehen bei der Unterstützung selbstorganisierten Lernens?
- Welche gesellschaftlichen Anlässe für solche Veränderungen gibt es und
- Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden benötigt?
- Gibt es also übergreifende Grundsätze für selbst organisierte Lernprozesse von Lernenden, Lehrenden und Organisationen?

gefunden.

Insbesondere geben die Projektergebnisse Antworten zu den folgenden spezifischen Fragestellungen:

- Wie entwickeln Weiterbildner geeignete, erfolgreiche Lerndienstleistungen zur Unterstützung der Innovationsfähigkeit in und von kleinen Unternehmen?
- Wie unterstützen Weiterbildner die erfolgreiche Implementierung von selbstorganisiertem Lernen geprägten Lerndienstleistungen in kleinen Unternehmen?
- Wo können in den Tätigkeitsfeldern der kleinen Unternehmen Lernfelder identifiziert werden, die sich zur Unterstützung des Lernens im Tätigkeitsbereich eignen?
- Welche betrieblichen Gegebenheiten können selbstorganisierte Lernprozesse unterstützen und welche beeinträchtigen sie?
- Wie lässt sich das innerbetriebliche Lernklima verbessern?
- Wie lassen sich die Einstellungen zum Lernen für die berufliche Tätigkeit und darüber hinaus zum Lernen im Erwachsenenalter beeinflussen?
- Wie können die beruflichen Kompetenzen der Mitarbeiter in den kleinen Unternehmen zur Unterstützung der Innovationsfähigkeit entwickelt werden?
- Welche Formen des Lernens und der Lernbegleitung, die die Innovationsfähigkeit in kleinen Unternehmen fördern, lassen sich identifizieren?
- Was sind angemessene Lernunterstützungsleistungen in und für kleine Unternehmen?

Im Projektverbund wurden – wissenschaftlich begleitet – Konzepte erprobt und für die Nachnutzung aufbereitet, die passgenaue Leistungen zur Lernunterstützung in kleinen Unternehmen erprobten.

Mit den ausgewählten Projekten ist ein Spektrum unterschiedlicher Ansätze gegeben, in deren Mittelpunkt die dialogische Konzeption des Projekts steht.

Zwei Projekte sind als Direktkontakt zwischen Lerndienstleister und kleinem Unternehmen konzipiert, die beiden anderen verstehen sich selbst als Mittler zwischen Lerndienstleister und kleinem Unternehmen.

- Im Teilprojekt „Von der Zukunft lernen – Lernreisen in kleinen Unternehmen“ wird explizit auf den Dialog zwischen Weiterbildnern und Unternehmen eingegangen und selbstbewusst ein eigenständiges, innovatives Konzept des Lernens in Projektprozessen präsentiert. Dabei werden Ansätze der Gestalttheorie, der systemischen Theorie berücksichtigt.
- Das Teilprojekt „Kollegiale Beratung als Instrument zur Entwicklung von Managementkompetenzen in kleinen Unternehmen“ wollte gemeinsam mit den beteiligten kleinen Unternehmen Lernbedarfe ermitteln. Im Mittelpunkt des Projekts stehen „Beratungskreise“, in denen der Bedarf, die Ansatzpunkte und Lösungen mit den jeweiligen Akteuren in den Unternehmen entwickelt werden. Die Lerndienstleister bzw. Weiterbildner übernehmen die Moderation und Rahmensteuerung dieser Prozesse, die sie vor dem Hintergrund vielfältiger praktischer Erfahrungen in der Beratung und Weiterbildung in mittelständischen Unternehmen nutzen. Zudem haben die Akteure ein Netzwerk kompetenter Partner aufgebaut.
- Das Teilprojekt „Strategische Unternehmens- und Personalentwicklung im Dialog“ stützt sein Konzept auf eine fundierte eigene Beratungspraxis bei innerbetrieblichen Umstrukturierungsprozessen. Das Konzept legt besonderen Wert auf die gemeinsame Erarbeitung von Lösungswegen, so dass die partizipativ erworbenen Kompetenzen als Potential der Organisation für künftige Lösungen in variablen Situationen wirksam werden können. Als ein bemerkenswerter Aspekt dieses Konzepts erweist sich, dass über den Dialog mit der Geschäftsführung der kleinen Unternehmen strategieorientierte Entwicklungsaufgaben bestimmt werden, auf die bezogen die Lernunterstützung erbracht wird.
- Das Teilprojekt „Leistungsentwicklung im Dialog“ arbeitet mit einem branchenspezifisch im Gesundheitswesen verorteten Konzept. Die Lerndienstleister verfügen in diesem Bereich über besondere Feldkenntnis. Mit einem gezielten Blick auf die Kunden (Sozialstationen, Altenpflegedienste) und deren Lernmöglichkeiten, -bedingungen und -spezifika wird ein Lernprozess etabliert. Mit der Wahrnehmung der Kundenspezifika soll die (Lern-)Beratungskompetenz der Kunden befördert werden und eine „Geh-hin-Struktur“ jenseits von Inhouse-Schulungen etabliert werden. Dieses beratungsförmige

(Lern-)Dienstleistungsprofil ist darüber hinaus auch als Organisationsstruktur für die Leistungserbringung zu prüfen.

2 Leistungsentwicklung im Dialog – Reflexionen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Ingeborg Schüßler

In einem Projekt, bei dem sich Weiterbildner/-innen die Aufgabe stellen, passgenaue Leistungen zur Lernunterstützung in kleinen Unternehmen dialogisch zu entwickeln, liegt es nahe, sich dem Phänomen des „Dialogs“ genauer zuzuwenden und zu fragen, welche Besonderheiten sich daraus für die Leistungsentwicklung ergeben.

Der folgende Beitrag versucht somit aus übergeordneter Perspektive das Besondere des dialogischen Prinzips aufzuzeigen. Dazu werden zum einen die historischen wie auch begrifflichen Grundlagen erörtert, um zu verstehen, auf welchen Grundüberlegungen das Prinzip des Dialogs beruht (Kapitel 2.1).

Im Anschluss an neuere konstruktivistische und systemtheoretische Arbeiten wird das Phänomen des Dialogs im Sinne einer strukturellen Kopplung expliziert und auch noch einmal unter einer pädagogischen Perspektive beleuchtet (Kapitel 2.2).

Abschließend wird versucht, die besonderen Herausforderungen aufzuzeigen, die sich unter Berücksichtigung des dialogischen Prinzips an die Teilprojekte im Rahmen der Leistungsentwicklung stellten (Kapitel 2.3).

2.1 Dialog – historische und begriffliche Grundlagen

Der Dialog als Gesprächsform ist so alt wie die Menschheit und in allen Kulturen vertreten. Zu besonderer Geltung gelangte das dialogische Denken in der Antike – auch bekannt als sokratische Methode. Sokrates (469-399 v. Chr.) praktizierte sein Philosophieren, indem er auf den Plätzen Athens beliebige Gesprächspartner durch sein Fragen zum Überprüfen ihrer vermeintlich sicheren Meinungen aufforderte. Im Gegensatz zur monologischen Haltung ging es Sokrates darum, dass die Gesprächspartner sich gleichermaßen als Nichtwissende bzw. als Fragende durch den Dialog um das Verstehen einer Sache bzw. um die Lösung eines Problems bemühen. Die Dialogpartner sind Gleichberechtigte auf der Suche nach Erkenntnis.

Sokrates ging es folglich nicht darum, sein Gegenüber mit schlüssigen Antworten zu begegnen oder sie von einer bestimmten These zu überzeugen, sondern er wollte sie zu einer Überprüfung ihrer eigenen Gedanken anregen, um damit den eigenen Erkenntnisprozess in Gang zu bringen. Er nannte dies Mäeutik, wörtlich Hebammenkunst. Er verstand sich also als ein Geburtshelfer, der dem Gegenüber hilft, zur (Selbst-)Erkenntnis zu gelangen (vgl. Schmidt-Lellek 2001).

Die sokratische Methode wurde in den frühen 1920er Jahren für die Bildungsarbeit wiederentdeckt und hatte sich später auch in der Erwachsenenbildung etabliert. Ziel war es, „den latenten Sinngehalt in sprachlichen Handlungen im Medium nachfragender Gespräche zu entschlüsseln und diesen den Adressaten per Explikation gewissermaßen zur Diskussion zu stellen, um so die im Handeln der Adressanten intuitiv realisierten Operationen und Prinzipien zu bewahren und sie zugleich auf einer höheren Stufe der Symbolorganisation und somit der Einsicht und des (Selbst-)Verständnisses zu bringen“ (Dewe 2001, S. 282f.). Hier liegt allerdings bereits eine deutliche Bildungsabsicht auf Seiten des Erwachsenenpädagogen. Viel offener noch verhält sich das Verständnis von Dialog, wie wir es beispielsweise bei David Bohm oder Martin Buber finden.

An diesen beiden Vertretern der Dialog-Theorie zeigt sich, dass die ideengeschichtlichen Wurzeln ihre Bezüge nicht nur in der Philosophie, sondern sogar in der Quantenphysik und der Religionsgeschichte haben.

2.1.1 Das Dialogverständnis von David Bohm

David Bohm (1917-1992) war Quantenphysiker und ein holistischer Denker. Er führte lange Jahre Dialoge mit Krishnamurti über östliche Philosophie und die Ganzheit des Daseins. Schon in seinen frühen physikalischen Arbeiten über Plasma ging es ihm um Ganzheit, Wechselwirkung und Verbundenheit statt um das Betrachten der „Einzelteile“. Für ihn waren Materie und Geist nicht getrennt, sondern nur als Ganzes zu begreifen. Er ging davon aus, dass unterhalb der von uns wahrgenommenen Welt, die nach Raum und Zeit sowie mechanischen Kräften geordnet sei, noch eine tiefere Ebene liege, die eine implizite Ordnung enthalte, welche die eigentliche Realität ausmache. Auf dieser Ebene sei das ganze

Universum eingefaltet und daraus entfalteteten sich immer neue kreative Formen. Bohm stellte schließlich eine Analogie her zwischen Quantenprozessen und unserer Art zu denken. Darauf gründete sich auch sein Dialogbegriff (vgl. Geiser 2000).

Bohm erinnert dabei an die etymologische Bedeutung des Begriffes. „Dialog“ stammt von dem griechischen Wort „dialogos“ ab und vereint dabei die beiden Wortstämme „Logos“ (Wort, Wortbedeutung) und „dia“, was soviel heißt wie (hin)durch. Daraus ergibt sich für Bohm das Bild eines freien Sinnflusses, der unter uns, durch uns hindurch und zwischen uns „fließt“. Es geht somit um Partizipation, miteinander denken, sich beteiligen und um Teilhaben am Ganzen. Wie noch zu zeigen sein wird, liegen hierin bereits zentrale Dialogprinzipien begründet. Er grenzt auch bewusst den Dialog-Begriff von solchen Termini wie Debatte, Disput oder Diskussion ab (vgl. Bohm 1998). Diskussionen (lateinisch von discutere = zerschlagen, zerteilen, zerlegen) haben die Tendenz, Themen und Argumente zu zerschlagen, zu zerreißen oder zu zergliedern. Im Dialog hingegen gehe es nicht darum rhetorisch zu überzeugen und die eigene Meinung durchzusetzen, sondern um „einen Gewinn für alle Beteiligten durch neue Einsichten und Erkenntnisse in einem kreativen Feld“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, S. 32). Entscheidend für Bohms Dialog-Verständnis ist, dass mit dessen Hilfe die eigenen Denkprozesse besser erkannt werden, weil die zugrunde liegenden Zusammenhänge und Problemstellungen darüber an die Oberfläche gelangen und erst dadurch transformierbar werden. Bohm erinnert dabei an das Problem unseres abendländisch rational-analytischen Denkens, das nämlich die Welt zerteilt und das, was ursprünglich ganz war, zerstückelt und fragmentiert. Die Menschen glauben dann, dass das eigene Denken die Dinge und die Erfahrungen so beschreiben würde, wie sie seien und so getan werde, als hätte man es mit einer objektiven äußeren Realität zu tun, die unabhängig von uns und unserem Wahrnehmen und Denken existiere. Bohm hält dies für einen folgenschweren Irrtum und argumentiert hier ganz im Sinne der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, in dem er nämlich betont, dass wir uns unsere Realität über das Denken selbst erschaffen, ohne uns allerdings darüber im Klaren zu sein. „Der entscheidende Punkt ist: das Denken bewirkt etwas, sagt aber, ich war's nicht“ (Bohm 1998, S. 39). Für Bohm liegt nun die Chance des Dialogs darin, all den Zwängen auf den Grund zu gehen, die hinter unseren Annahmen stehen. Der Dialog befasst sich daher mit den Denkprozessen *hinter* den Annahmen, nicht nur mit den

Annahmen selbst. Dazu gehört, die eigenen Meinungen wie auch die Ansichten der anderen Gesprächsteilnehmenden in der Schwebelage zu halten, sie zu überprüfen und zu sehen, welchen Sinn sie haben. Dies ermöglicht nach Bohm erst, einen gemeinsamen Gedankeninhalt zu teilen, auch wenn man nicht völlig miteinander übereinstimmt. Es geht daher im Dialog nicht um Wahrheit, sondern um Sinn. Dieser Prozess bleibt in ständiger Bewegung, um Sinn zwischen den Dialogpartnern fließen zu lassen. Voraussetzung dafür ist aber, dass Annahmen, Bilder, Muster und Bewertungen nicht festgehalten und sanktioniert, sondern entdeckt, betrachtet und ihre Existenz respektiert werden (vgl. Ehmer 2004, S. 114).

2.1.2 Das Dialogverständnis von Martin Buber

Ein ähnliches Verständnis von Dialog hatte bereits der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) Anfang des letzten Jahrhunderts entwickelt. Auch er wies darauf hin, dass unser Handeln auf unhinterfragten Erinnerungen und Repräsentationen beruhe, dass dieses „Koordinatensystem“ aber nicht der Wirklichkeit entspreche: „Das innere Koordinaten-System darf nicht zu einem Seins-System umgefälscht werden“ (Buber 1978, S. 67, zit.n. Beucke-Galm 2003, S. 187). Konflikte und Missverständnisse in Gesprächen kommen nämlich gerade dadurch häufig zustande, weil die Menschen ihre inneren Bilder (Landkarte) mit der Realität (Landschaft) gleichsetzen, die sie für unveränderbar halten. Diese inneren Bilder oder auch Deutungsmuster bilden dann einen WahrnehmungsfILTER. Man hört dann quasi nur noch seinen eigenen Worten zu und ist auf die Bestätigung seiner inneren Bilder fokussiert, ohne sich aber auf das Gesagte des Gegenübers einzulassen. Erst wenn es gelingt, sich dem anderen zuzuwenden, sich nicht von dem anderen abzugrenzen und quasi in eine Zwiesprache mit dem anderen einzutreten, besteht nach Buber die Chance zum echten Dialog.

In Bubers Dialog-Verständnis kommt somit dem „Zwischenmenschlichen“ eine zentrale Bedeutung zu, die er in der „Ich-Du-Beziehung“ zum Ausdruck bringt. Seiner Ansicht nach, sei das eigene Sein nicht etwas, was ich mit mir selber bin, sondern allein das, was sich zwischen mir und den Mitmenschen ereignet. Das Sein umfasst somit stets Begegnung, Beziehung und Erfahrung. Dies kann allerdings erst dann zur Geltung kommen, wenn ich an einer wirklichen Begegnung mit dem anderen

interessiert bin, wenn alles zurückgelassen wird, was an Vorverständnis mitgebracht wird, wenn alle Reserviertheit aufgegeben wird, wenn man sich auf den anderen einlässt und ein „echtes Gespräch“ führt (vgl. Buber 1997). Voraussetzung dafür sei gegenseitiges Vertrauen, weil dies das menschliche Bedürfnis nach Bestätigung und Akzeptanz befriedige. Nach Buber gelangt der Mensch somit erst durch soziale Beziehungen zu seinem Ich, in dem er „am Du zum Ich“ wird. Dies sei deshalb wichtig, um einer zunehmenden „Es-Welt“, also einer wachsenden Funktionalisierung der Außenwelt wirksam entgegenzutreten. Damit verweist Buber auch auf die ethischen Implikationen des Dialogs im Hinblick auf die Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.

Die Vorstellung, dass wir den anderen für unser eigenes Dasein und die Ausbildung unserer Identität brauchen, findet sich auch in anderen Kulturen. Erinnerung sei hier an den Bericht von Peter Senge von den Stämmen der Provinz Natal in Südafrika. Dort lautet die gebräuchlichste Grußformel „Sawu bona“. Das bedeutet wörtlich „Ich sehe dich“. Wenn man ein Mitglied des Stammes ist, antwortet man mit „Sikhona“ - „ich bin da“. „Die Reihenfolge ist bedeutsam: Solange Sie mich nicht sehen, existiere ich nicht. Indem Sie mich wahrnehmen, erwecken sie mich quasi zum Leben“ (Senge u. a. 1997, S. 3). Senge verweist hier auf die Grundeinstellung der afrikanischen Urbevölkerung, die sich in dem Geist von Ubuntu widerspiegelt und auf die Redewendung zurück geht „Umuntu ngumuntu nagabantu“: *Erst durch andere Menschen wird der Mensch ein Mensch*. Diese Einstellung spiegelt sich in Bubers Dialog-Verständnis wider und lässt deutlich werden, dass die eigene Identität im Wesentlichen darauf gründet, den anderen zu respektieren und anzuerkennen.

2.2 Dialog – aus systemtheoretischer und konstruktivistischer Perspektive

Das dialogische Prinzip scheint im ersten Augenblick nicht mit der systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie vereinbar, wird doch davon ausgegangen, dass der Mensch ein autopoietisch geschlossenes System sei und seine Wirklichkeitskonstruktionen darauf beruhen, was das Individuum für sich als viabel (passend) definiert. Betrachtet man sich allerdings die Arbeiten konstruktivistischer Vertreter genauer, so findet sich eine hohe Anschlussfähigkeit an das oben

beschriebene dialogische Denken, das sich vor allem am Prinzip der „strukturellen Kopplung“ illustrieren lässt.

2.2.1 Strukturelle Kopplung als Voraussetzung für Dialog

Als strukturelle Kopplung werden in biologischer Sicht, die rekursiven und stabilen Interaktionen zwischen einer autopoietischen Einheit und dem Milieu bezeichnet (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 85). Unter Autopoiesis (griech. Selbsterschaffung) wird die Eigenschaft lebender Systeme verstanden, sich ständig selbst zu erneuern und diesen Prozess so zu regeln, dass die Integrität der Struktur gewahrt bleibt. „Lernen“ beschreiben Maturana und Varela dabei als Ausdruck einer Strukturkopplung, „in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrecht erhalten wird“ (ebd., S. 188).

Überträgt man dieses Bild auf eine Gesprächssituation, so sind die beiden Gesprächspartner jeweils autopoietische Einheiten die füreinander in der jeweiligen Situation als Milieu fungieren. Dieses Bild ist nun für einen Prozess der dialogischen Leistungsentwicklung, wie sie von den Teilprojekten zu initiieren versucht wird, bedeutsam.

Das Agieren eines Lerndienstleisters im Unternehmen, die Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern – all das ist für einen im Beratungsprozess involvierten Mitarbeiter oder Geschäftsführer das Milieu (bzw. die Umwelt), mit dem er sich strukturell verkoppeln kann. Für den in diesen Dialogprozess Eingebundenen bilden die Kollegen, ihre Interaktionen untereinander und mit dem Beratungsangebot das Milieu, an das er strukturell ankoppeln kann. Strukturelle Kopplung zwischen Systemen und ihrer Umwelt besteht dann, wenn das jeweilige System Erwartungsstrukturen aufbaut, die es für bestimmte Irritationen sensibler macht. Erst dann können die während der Kopplung erzeugten Interaktionen für die Beteiligten einander reziproke Perturbationen (anregende Störungen) bilden. Eine strukturelle Kopplung ist also keine „Schleuse“ oder ein „Zugang“ in bzw. für ein System, sondern umgrenzt lediglich den Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten.

Diese können Strukturveränderungen auslösen, aber nicht determinieren oder instruieren, weil die Art der Veränderung von der jeweiligen Struktur der autopoetischen Einheit abhängt. Dem trägt auch die Vorstellung von Dialog Rechnung, geht es doch hierbei nicht darum, etwas zu analysieren oder zu verändern, was wie gezeigt ohnehin nicht möglich ist, sondern das Denken ins Fließen zu bringen, sich als einzelner und als Gruppe der individuellen und kollektiven Annahmen und ihrer (Aus-) Wirkungen bewusst zu werden und deren inhärente Zusammenhänge sehen zu lernen. Diese Offenheit bewirkt etwas und kann zu einer gemeinsamen „Ko-Evolution“ beitragen. Die Zustandsveränderungen des einen Systems wirken auf das andere und umgekehrt, so dass ein wechselseitig selektiver und Interaktionen auslösender konsensueller Bereich von Zustandsfolgen entsteht. Dieser Zustand der Intersubjektivität führt nach Ernst von Glasersfeld (1996, S. 197) zu einer „Viabilität zweiter Ordnung“. Damit ist gemeint, dass der in Gang gehaltene Kopplungsprozess als Indiz dafür gewertet werden kann, dass das eigene Wissen und Denken an kollektive Denkprozesse anschlussfähig ist, was die eigene Erfahrungswirklichkeit stabilisiert und festigt. Wenn dialogische Leistungsentwicklung nun als Planung, Gestaltung und Reflexion von Anschlussmöglichkeiten für autopoietische Lernprozesse verstanden wird, heißt das, dass es dem Berater gelingt, sich dauerhaft mit dem Klienten und dem Milieu zu verkoppeln. Denn erst im Rahmen struktureller Kopplung kommen Bewusstsein und Geist in ihrer Dynamik zum Tragen, d. h. emergieren (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 252). Der Dialog ist somit eine wesentliche Voraussetzung, um Entwicklung und Innovationen in Gang zu setzen. Dabei dient der Dialog nicht dazu Entscheidungen zu treffen, „wohl aber, um Entscheidungsprozesse einzuleiten, Transparenz herzustellen und neue Perspektiven zu eröffnen“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, S. 28).

Strukturelle Kopplung wird dabei zum einen wiederum durch die Versprachlichung subjektiver Wahrnehmungen und Interpretationen der Erfahrungswelt getragen, wenn also die Viabilitäts- und Plausibilitätskriterien einander offen gelegt werden und somit Verständigung ermöglichen: Also das was Bohm und Buber betonen, wenn sie von der impliziten Ordnung oder dem inneren Koordinatensystem sprechen, welches über den Dialog zum Ausdruck gebracht werden soll. Zum anderen wird die strukturelle Kopplung durch solche Resonanzen am Fortgang gehalten, die als vertrauensvoll, hilfreich, stabilisierend konnotiert und nicht als bedrohlich, hinderlich

oder destabilisierend erlebt werden. Auch diese Vorstellung findet sich im dialogischen Verständnis vertreten, wenn von genauem Zuhören, Partizipation und gegenseitigem Vertrauen die Rede ist. Im NLP oder auch der Hypnotherapie ist von Rapport die Rede, Rogers spricht von Empathie und in der Familientherapie wird dies auch als Joining bezeichnet (vgl. Wippich 1995, S. 174). Der Rapport geht dabei über den rein sprachlichen Bereich hinaus und umfasst die Sinne, Bewegungsmuster und Körpersignale (ebd.). In der Pädagogik wird dies auch mit dem Begriff der „pädagogischen Atmosphäre“ umschrieben (vgl. vom Hövel/Schüßler 2005). Bei der atmosphärischen Stimmung liegt der Akzent somit auf dem beide Subjekte verbindenden Zwischen als etwas Eigenem. Hierin offenbart sich auch die Bedeutung des „Zwischenmenschlichen“ in Bubers Dialogik. Dieser Zwischenraum im pädagogischen Prozess umfasst eine physisch spürbare leibliche Resonanz „und damit einhergehende Einleibung in gemeinsame Situationen“ (Lüdtke 1998, S. 287). Dieser Verschmelzungsprozess zu einer quasi-leiblichen Einheit der Gruppenatmosphäre baut sich in jeder dialogischen Situation neu auf und hat daher eine nicht planbare Eigendynamik. Er erinnert vor allem daran, dass im Dialog auch Emotionen, Gefühle und leibliche Erfahrungen eine zentrale Rolle für sein Gelingen spielen.

Entscheidend allerdings ist, dass strukturelle Kopplung und somit auch der Dialog sich einer vorab geplanten Gestaltbarkeit oder gezielten Intervention entzieht. Fuchs (1999) weist darauf dezidiert hin, wenn er konstatiert, dass die strukturelle Kopplung keinen eigenen Ort hat. Ein solcher müsste aber vorausgesetzt werden, wenn Intervention möglich sein soll (ebd., S. 47). Wenn zwei Systeme miteinander agieren, entsteht nämlich ein Drittsystem, in dieses Drittsystem fallen dann die externen System/Umwelt-Differenzen der Ausgangssysteme (von Berater und Klienten und weiteren am Beratungsprozess beteiligten Systemen) und gleichzeitig ist dieses Drittsystem selbst wieder Umwelt der Systeme. Es ist aber nicht mit einem System identisch.

Diese Sichtweise ist für Fuchs entscheidend, um eine „nicht-cartesische Intervention“ zu denken, die auf eine Subjekt-/Objekt-Unterscheidung verzichtet und sich auch von einem linear-kausalen Schema trennt. Dies lässt nun deutlicher werden, dass Interventionen nicht einem System (Weiterbildung, Personalentwicklung)

zugeschrieben werden und klare Erwartungen über Interventionsfolgen formuliert werden können. Denn es gibt „nicht Nichtintervention im Kontext des Interventionssystems. Jedes Ereignis ist in dieser Hinsicht wichtig, es ist per se Intervention (...)“ (ebd., S. 107). Abweichungen und die Entdeckung von Nicht-Normalität bilden für das Interventionssystem passende Anschlussmöglichkeiten, es zählt jede Operation, „die Normalitätslagen in Nichtnormalitätslagen“ (ebd., S. 103) überführt. Dies verweist auch noch einmal auf die Bedeutung von Irritationen in einem Dialogprozess. Erst die Bereitschaft Irritationen zuzulassen, Differenzen zu den eigenen Sichtweisen anzuerkennen und sich somit für neue Perspektiven zu öffnen, bilden die Grundlage für Lernen und Kompetenzentwicklung.

2.2.2 Von der Illusion der Machbarkeit zur Vision der gemeinsamen Gestaltung von Welt

Die hier dargestellten Überlegungen reduzieren die überbordenden Erwartungen an pädagogische Einflussmöglichkeiten, indem sie *den* Bereich ausleuchten, von dem überhaupt Wirkungen ausgehen können, den Bereich der strukturellen Kopplung und somit die Entwicklung eines dialogischen Verhältnisses als eigenes Interventionssystem, das sich durch seine situative Dynamik weder steuern noch planen lässt. Für das Beratungssystem besteht dann die Möglichkeit durch das Einbringen von Negationen (z. B. Irritation von Normalitätserwartungen, Nichtübereinstimmung durch Angebot alternativer Sichtweisen) Anlässe für weitere Anschlussmöglichkeiten anzubieten und somit strukturelle Kopplung am Laufen zu halten. Kommunikation muss daher so angelegt sein, dass strukturelle Kopplung und damit Ko-Evolution möglich wird. So erinnern Maturana und Varela (1987, S. 264) daran, „dass unsere Welt notwendig eine Welt ist, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, (weshalb) wir im Falle eines Konflikts mit einem anderen menschlichen Wesen, mit dem wir weiterhin koexistieren wollen, nicht auf dem beharren (können), was für uns gewiss ist oder auf einer absoluten Wahrheit, weil das die andere Person negieren würde“. Wir müssen uns daher der Konstruiertheit der Wirklichkeit bewusst sein und anerkennen, dass „Wahrheit“ als absolute und letztverbindliche Berufungsinstanz ausscheidet, weil sie prinzipiell von keinem Menschen erkennbar oder besitzbar ist. Notwendig wird daher eine dialogische

Haltung zu entwickeln – genau hierin lag die besondere Herausforderung für die Lerndienstleister in unserem Projektverbund.

2.3 Herausforderungen an eine dialogische Leistungsentwicklung

Wie gelingt es, einen Dialog mit Geschäftsführern und Beschäftigten kleiner Unternehmen zu initiieren? Welche Schwierigkeiten sind damit verbunden? Welche Herausforderungen stellen sich dabei an mich als Lerndienstleister? Diese Fragen stellten sich den Beteiligten in dem in diesem Material vorgestellten Projektverbund und die folgenden Beiträge zeigen, wie die einzelnen Teilprojekte damit konstruktiv umgegangen sind. Ohne diesen konkreten Erfahrungen vorzugreifen, werden im Folgenden noch einmal kurz zentrale Herausforderungen zusammenfassend skizziert.

2.3.1 Ansprüche an Dialogpartner und -begleiter

Johannes und Martina Hartkemeyer stellen in Form einer „paradoxen Intervention“ 10 Prinzipien zusammen, wie es mit Sicherheit gelingt, einen Dialog zu vermeiden:

- | | |
|---|---|
| 1. Mit Wissen beeindrucken | 6. Den Gegner durch Fragen verunsichern |
| 2. Den anderen keinesfalls ernst nehmen | 7. Seinen Standpunkt unmissverständlich vertreten |
| 3. Unpersönlich und abstrakt bleiben | 8. Sich abschotten |
| 4. Ins Wort fallen, unterbrechen | 9. Schnell sein |
| 5. Sich mit seiner Meinung identifizieren | 10. Mich selbst nie in Frage stellen |

Diese Verhaltensweisen, die man nur zu gut aus – vor allem betrieblichen – Gesprächs- und Besprechungssituationen kennt, dürften einen gemeinsamen und produktiven Dialog verhindern. Wenn man aber Dialog versteht als eine „soziale Reflexion, die sich in Haltung, Fähigkeit, Prozess und Ort ausdrückt“ (Beucke-Galm 2003, S. 191), dann erkennt man, unter welchen Voraussetzungen sich ein Dialogprozess erfolgreich in Gang setzen lässt.

- Eine offene und reflexive *Haltung* einnehmen. Als Haltung wird dabei die Bereitschaft bezeichnet, sich mit den eigenen und den kollektiven Werten und Annahmen in selbstkritischer Weise zu beschäftigen und sich auch dem damit verbundenen Risiko von Unsicherheit und Nicht-Wissen zu stellen. Damit kommt zum Ausdruck, dass das dialogische Prinzip keine schlichte Methode ist, sondern eine spezifische innere Einstellung erfordert, die auch als „lernende Haltung“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, S. 39) beschrieben werden kann.
- Der Dialog erfordert aber auch die *Fähigkeit*, aufmerksam zu sein für die doppelte Unsicherheit, die sich aus der Kommunikation über die eigenen Annahmen und die der anderen ergibt und diese auch auszuhalten („Ich weiß nicht, ob ich recht habe, mit dem, was ich sage und ich weiß nicht, ob Dich das erreicht?“). William Isaacs, Begründer des Dia · Logos-Instituts am MIT in Cambridge nennt darüber hinaus noch die folgenden vier Kernfähigkeiten (vgl. ebd.; Isaacs 2002):
 - *radikaler Respekt* (respecting): die andere Person in ihrer Andersartigkeit als legitim und gleichwertig anerkennen sowie ihre Sicht der Welt als ebenso sinnvoll und berechtigt verstehen wie die eigene. Radikal ist dieser Respekt deshalb, weil wir uns um ein tieferes Verständnis des anderen bemühen. Das setzt voraus, genau wahrzunehmen und hinzuhören, um Potenziale aber auch Differenzen zu erkennen.
 - *von Herzen sprechen* (voicing): von dem Reden, was mir wirklich wichtig ist, was mich angeht. Das setzt die Bereitschaft voraus, sich auch auf den anderen (das Fremde, Unbekannte, Unverständliche) einzulassen.
 - *generatives Zuhören* (listening): offenes Zuhören, um Neues entstehen zu lassen, zu generieren. Es geht dabei darum, a) sich selbst zuzuhören, also auf die eigenen Formulierungen, Argumente, Gefühle und Körperempfindungen zu achten, b) den anderen zuhören, was voraussetzt, dass ich meine eigenen Überzeugungen und Annahmen in der Schwebelage halte und c) dem Gruppenanliegen zuzuhören und die Gruppenatmosphäre zu spüren.
 - *Annahmen und Bewertung suspendieren* (suspending): ein zentraler Anspruch des Dialogs liegt darin, sich die eigenen Meinungen, Vorannahmen, Bewertungen (Peter Senge spricht hier von „mental Modellen“) bewusst zu machen und davon innerlich einen Schritt zurückzutreten, sie zu suspendieren. Sie also vorübergehend zu „entlassen“, bzw. in der Schwebelage zu halten. Es geht gerade nicht darum, diese mentalen Modelle und die damit

verbundenen Gefühle zu unterdrücken, sondern sie zu veröffentlichen und sie damit der Bearbeitung zugänglich zu machen.

- Der Dialog ist immer auch ein *Prozess*, der unmittelbar leiblich-sinnliche Begegnung und ein gemeinsames Erkunden der alltäglichen Beziehungen und Kommunikationen, der Werte und Annahmen mit offenem Ausgang. Dafür ist es auch notwendig, sich dem anderen zu öffnen. Hilfreich ist es, diesen Prozess bewusst zu verlangsamen, um den Vorgängen des Miteinander-Denkens Zeit zu geben und sich selbst und andere beim Denken zu beobachten. Pächtnatz (2000, S. 2) spricht hier von einer „gedanklichen und emotionalen Entschleunigung“. Gerade dieses Moment der Verlangsamung ist bei komplexen Sachverhalten notwendig, um Fehlentscheidungen zu vermeiden.
- Schließlich braucht der Dialog auch einen *Ort*, in dem Widersprüche und Unvereinbarkeiten, die sich aus der Komplexität des Alltags ergeben, sichtbar hervortreten und nebeneinander stehen können.

Dieser Ort bzw. Raum wird von Isaacs als „Container“ bezeichnet. Dieser Container ist quasi ein Vertrauensraum („container“, von lat. *continere* = zusammen halten) sowie das Erkundungsfeld, in dem die gemeinsamen Annahmen, kollektiven Absichten und Überzeugungen einer Gruppe, die in den Dialogprozess einfließen, zum Ausdruck kommen können. Als Schüler von Bohm teilt er die Auffassung, dass über den Dialog die in habitualisierten Handlungs- und Deutungsmustern geronnene Routinisierung und „Fragmentierung des Denkens“ aufgebrochen werden kann (Issacs 1996, S. 415). Seiner Ansicht nach lernen die Menschen in einem Dialogprozess gemeinsam zu denken – „nicht nur in dem Sinne, dass sie ein gemeinsames Problem analysieren oder neue Teile eines gemeinsamen Wissens erschaffen, sondern in dem Sinne, daß sie eine kollektive Sensibilität entwickeln, in der die Gedanken, Emotionen und die daraus resultierenden Handlungen nicht einem Individuum allein gehören, sondern allen zusammen“ (ebd., S. 413). Die Dialogentwicklung teilt Isaacs in vier Phasen ein, wobei sich seine Aufmerksamkeit auf die Entfaltung der Umgebung (Container) richtet, in der sich der Dialogprozess bewegt.

1. *„Instabilität des Containers“ – Selbstdarstellung und Erleben von Missverständnissen*

Wenn eine Gruppe von Individuen zusammenkommt, wie z. B. in einer Beratungs- oder Weiterbildungssituation, tragen diese unausgesprochene Wahrnehmungsunterschiede und Interpretationen in die Runde ein und es kommt möglicherweise zu ersten Missverständnissen oder Meinungsverschiedenheiten. Die Gruppe kann sich entweder in Richtung „Konvergenz“ bewegen und die Unterschiede ignorieren bzw. Positionen verteidigen oder aber zu einer bewussten „Divergenz“ gelangen, indem die Gewissheit fester Überzeugungen generell in Frage gestellt und nach den Ursachen gefragt wird, die diese Divergenz ausgelöst haben.

2. *„Instabilität im Container“ – Krise der kollektiven Suspension*

In dieser Phase hält die Instabilität an und verstärkt sich, indem z. B. extreme Ansichten geäußert und verteidigt werden. Die Teilnehmenden haben das Gefühl, dass es keine Ansicht mehr gibt, die voll und ganz der Wahrheit entspricht und keine Entscheidungen, die unumstößlich wäre. Die Gruppe fühlt sich desorientiert und z. T. ziellos.

3. *„Erkundung im Container“ – Aushandeln von Bedeutungen*

Mit Hilfe einer erfahrenen Dialogbegleitung kann die Gruppe angeregt werden, unterschiedliche Standpunkte nicht als „richtig“ oder „falsch“ zu klassifizieren, sondern zu fragen „Was bedeutet das?“, „Von welchem Standpunkt aus höre ich zu?“, „Was macht mich innerlich unruhig?“ etc.. Der helfende Begleiter versucht dabei nicht korrigierend einzugreifen, sondern illustriert, z. B. durch sein eigenes Verhalten, „wie man Annahmen effektiv in der Schwebelage hält“ (ebd., S. 419). Während dieser Phase werden sich die Teilnehmenden auch ihrer Getrenntheit zunehmend bewusst und erleben die Anstrengung dieses Aushandlungsprozesses, sich nämlich von gewohnten Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern lösen zu müssen.

4. *„Kreativität im Container“ – Gemeinsames Wachstum*

In dieser Phase konstituiert sich die Gruppe als Gruppe und es wird möglich, Neues auszuprobieren, die Gruppe selbst als Erfahrungs- und Erkenntnisfeld zu nutzen. Diese Art von Erfahrung kann als „Metalog“ bezeichnet werden, in dem die Gruppe sich selbst zum Thema machen kann.

Die von Isaacs dargestellten vier Phasen entsprechen den aus der Gruppentherapie bekannten Formen der Entwicklung einer Gruppe: Forming (Formierung der Gruppe), Storming (Konflikt und Herausforderung), Norming (Normierung und Kohäsion), Performing (Funktions- und Leistungsphase) und weisen darauf hin, dass diese Phasen auch eine unterschiedliche Begleitung benötigen. Zunächst geht es darum, einen sicheren Raum für alle Teilnehmenden zu schaffen, die Ziele und Visionen des Dialogprozesses anzusprechen, zu motivieren, nicht zu beurteilen, das Zuhören zu vertiefen sowie die Teilnehmenden durch die erste Krise hindurch zu begleiten. Im zweiten Schritt ist es wichtig, eine ruhige und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der Konflikte ausgehalten werden können. Hier kann Hilfe angeboten werden, um die Kräfte, Konflikte und Dilemmata zu verstehen, die den Dialog behindern sowie die Meinungen in der Schwebelage zu halten. Im dritten Schritt muss es darum gehen, die Begleitenden zu gleichberechtigten Mitgliedern eines größeren Erkundungsprozesses zu führen. Dabei ist auch die eigene Haltung als Vorbild für die Gruppe wichtig, weil dadurch die reflektierende Erkundung der ganzen Gruppe gefördert werden kann. Schließlich besteht die abschließende Begleitung darin, die Teilnehmenden zu unterstützen, ihre zukünftigen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

2.3.2 Herausforderungen für Lerndienstleister im Prozess der dialogischen Leistungsentwicklung

Betrachtet man sich diese grundsätzlichen Überlegungen zum dialogischen Prinzip, so stellen sich an eine „Leistungsentwicklung im Dialog“ insgesamt folgende Herausforderungen:

a) Beziehung aufnehmen

Im Dialog geht es darum, sich an das Gesagte und das Empfinden des Gegenübers „anzukoppeln“. Dabei ist es wichtig, sich auf einen konkreten Beitrag zu beziehen und nicht zu verallgemeinern. Auch die zugewandte und offene Körperhaltung trägt dazu bei, sich bei dem anderen „zu verankern“.

b) Emotionale Resonanz ermöglichen

Der Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre ermöglicht auch eine emotionale Resonanz. Damit die Interaktion weitergehen kann, setzt das aber auch voraus, sich auf die Erlebniswelt des anderen also auf die Empfindungen und Sichtweisen

seiner Kommunikationspartner/-innen im Sinne einer „einfühlenden Gesprächsführung“ einzulassen. Unterstützt wird dies z. B. durch aktives Zuhören, Spiegeln, Paraphrasieren oder vertiefendes Fragen sowie die Offenlegung der eigenen inneren Bilder.

c) Authentizität herstellen

Das Offenlegen der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen hilft zugleich, sich der eigenen Gefühle von Unzulänglichkeit, von Unsicherheit oder auch Unzufriedenheit in der Kommunikation bewusst zu werden. Diese Einsicht dürfte entscheidend die Bereitschaft erhöhen, die nicht mehr funktionalen Kommunikationsmuster zu transformieren bzw. sich alternative Handlungsmuster zu erarbeiten.

d) Erwartungshaltungen und Rollen klären

Strukturelle Kopplung setzt voraus, dass Erwartungshaltungen gegenseitig kommuniziert werden, denn „Erfolg oder Misserfolg einer Verhaltensweise sind immer durch die Erwartungen definiert, die der Beobachter bestimmt“ (Maturana/Varela 1987, S. 151). Erst dadurch lassen sich Normalitätsvorstellungen und Ordnungsidealisierungen klären und neu aushandeln, andernfalls wird beständig nach der Bestätigung ungeklärter Erwartungshaltungen gesucht oder deren Verletzung beklagt. Durch dieses Beharren auf der eigenen Struktur wird die Herstellung eines konsensuellen Bereichs gestört. Notwendig ist daher auch eine Rollenklärung, denn Rollenbilder beeinflussen ebenso die Bewertung und Einordnung des Wahrgenommenen. Sich gegenseitig die Erwartungshaltungen offen zu legen, lässt die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen transparent werden. Dazu ist es vielleicht auch nötig, gemeinsam auf die Metaebene zu wechseln, dem anderen zu spiegeln, was man von dessen innerer Welt verstanden hat und was seine Äußerungen für sein Selbst und sein Fühlen bedeuten könnten. Ist die Beziehungsebene geklärt, ist es dem anderen auch möglich sich zu differenzieren.

e) Differenzierung ermöglichen

Strukturelle Kopplung wird dadurch gestützt, dass die Interaktionspartner sich differenzieren können. Maturana und Varela (vgl. 1987, S. 119ff.) verwenden dafür den Begriff des „Driftens“, um zu zeigen, dass die Strukturgeschichte der Lebewesen in einem bestimmten Milieu vielfältige Variationen hervorbringen kann. Dadurch können sich individuelle Strukturen verändern, allerdings sind

diese Entwicklungslinien davon abhängig, welche Variationsmöglichkeiten im Verhalten, Denken und Handeln dem Einzelnen (aufgrund seiner Strukturdeterminiertheit) innerhalb dieses Milieus gegeben sind, um sich an veränderte Situationen anzupassen. Strukturelle Kopplung setzt somit voraus, die Relevanzstrukturen nachzuvollziehen, also die Prinzipien und Werte zu erkennen, an denen sich ein Gegenüber orientiert und somit entscheidet, was für ihn „viabel“ ist. Erst durch die Anerkennung von Differenzen ist somit „Ko-Evolution“ möglich. Es setzt aber auch die Bereitschaft voraus, sich auf Irritationen oder Konfrontationen einzulassen.

f) Perturbationen (Irritationen) wahrnehmen und zulassen

Der Prozess des gemeinsamen Driftens ist aber nur dann gegeben, wenn sich die Dialogpartner auch durch differente Sichtweisen konfrontieren lassen. Wie angedeutet, ist die Klärung der Beziehungsebene zentrale Voraussetzung dafür, dass diese Konfrontation vom Gegenüber nicht als Bedrohung der eigenen Person abgewehrt wird. Denn die strukturelle Kopplung kann sich genau dann auflösen, wenn ein Interaktionssystem die eigene Struktur bzw. Identität in Gefahr sieht. Dies dürfte auch der Grund sein, dass Maturana und Varela „Liebe“ und gegenseitiges Vertrauen als biologisch elementare Bindemittel menschlicher Sozialsysteme betrachtet: „Ohne Liebe, ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozeß, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit“ (Maturana/Varela 1987, S. 266).

Die oben aufgeführten Voraussetzungen struktureller Kopplung zeigen, in welchem Maße die Bildungsarbeit von der „Beziehungskompetenz“ des Lerndienstleisters abhängt. Nach Fuhr lassen sich diese Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen, die für die Gestaltung von professionellen (und auch persönlichen) Beziehungen konstitutiv und förderlich sind, nicht in gleichem Maße erlernen wie Beratungsmethoden und Techniken: „Beziehungslernen erfasst die ganze Person und ist tief in ihrer Geschichte und ihren Lebenserfahrungen verankert“ (Fuhr 2003, S. 47).

Für die Entwicklung einer dialogischen Kompetenz ist somit eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie zentral. Sie schließt auch ein spezifisches Menschenbild ein, das dem Gegenüber bzw. dem Lernenden die

Fähigkeit zur selbstständigen Entscheidung und Lebensführung zuerkennt. Die dialogische Leistungsentwicklung ist somit dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die Erwartungen der Lernenden und nicht durch die Intentionen der beratenden Person bestimmt werden. Dadurch ist der Beratungsprozess offen und seine Ergebnisse sind nicht vorhersehbar oder eindeutig festlegbar. Genau darin liegt auch das Ziel dialogischer Leistungsentwicklung: „Hilfe zur Selbsthilfe und Ressourcenaktivierung von sich selbst organisierenden Systemen (Individuen, Gruppen, Organisationen) zur Verbesserung ihrer Lebens- und Leistungs-Qualität“ (Fittkau 2003, S. 60).

2.4 Fazit

Leistungsentwicklung im Dialog meint somit mehr als eine „dialogische Bildungsbedarfsanalyse“ (Müller/Stürzl 1992), in der es vorrangig um die Ermittlung der Lern- und Qualifizierungsbedarfe im Vorfeld einer Weiterbildungsmaßnahme geht. Die dialogische Leistungsentwicklung umfasst vielmehr alle Phasen des Lernprozesses: von der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, über Lernberatung, die Planung und Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes, die Durchführung einzelner Bausteine bis hin zur Transfersicherung. Hierin liegt auch das spezifische eines Lerndienstleistungsverständnisses begründet. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass das Produkt des Lernprozesses nur gemeinsam mit dem Kunden kleiner Unternehmen (Geschäftsführer, Beschäftigte, etc.) erstellt werden kann. Damit ist die Lerndienstleistung nicht bereits im Vorfeld als fertiges Produkt in Form eines Angebotes festgelegt, sondern entwickelt sich erst im gemeinsamen Dialog mit den Betroffenen und erfordert von den Lerndienstleistern die oben skizzierten dialogischen Kompetenzen (vgl. Schüßler 2006).

Literatur

Beucke-Galm, M.: Wie kommt das Neue in die Welt? Dialog in der Strategie-Entwicklung. In: Lobnig, H./Schwendenwein, J./ Zvacek, L. (Hrsg.): Beratung der Veränderung – Veränderung der Beratung, Neue Wege in Organisationsberatung, Training und der Gestaltung sozialer Systeme. Wiesbaden 2003, S. 174-193

- Bohm, D.: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart 1998
- Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Gerlingen, 1997
- Dewe, B.: Sokratische Methode. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuisl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb. 2001, S.282-283
- Ehmer, S.: Dialog in Organisationen. Praxis und Nutzen des Dialogs in der Organisationsentwicklung. Eine Untersuchung. Kassel 2004
- Fittkau, B.: Zum Stellenwert von Diagnostik in der Pädagogischen Beratung. In: Krause, C. u. a.: Pädagogische Beratung. Paderborn u. a. 2003, S. 51-72
- Fuchs, P.: Intervention und Erfahrung. Frankfurt/ M. 1999
- Fuhr, R.: Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C. u. a.: Pädagogische Beratung. Paderborn u. a. 2003, S. 32-50
- Geiser, C.: Der Dialog nach David Bohm. Eine Einführung. Vortrag im transdisziplinären Studiengang "Wissenschaft und Weisheit", Universität Zürich, März 2000 [www.gfk-institut.ch/pdf/a_cg_einf-bohm.pdf]
- Hartkemeyer, J.F./Hartkemeyer M.: Die Kunst des Dialogs – kreative Kommunikation entdecken. Stuttgart 2005
- Isaacs, W.: Der Dialog. In: Senge, P. u. a.: Das Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart 1996, S. 412-420
- Isaacs, W.: Dialog, als Kunst gemeinsam zu denken. Bergisch Gladbach 2002
- Lüdtke, U.: Die Pädagogische Atmosphäre: Analyse – Störungen – Transformation – Bedeutsamkeit: Eine anthropologische Grundlegung der Sprachheilpädagogik, Frankfurt a. M. u. a. 1998
- Maturana, H.R./ Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1987
- Müller, H.-J./ Stürzl, W.: Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H.: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt 1992, S. 103-146
- Pächnitz, P.: Lernen im Gespräch durch den Dialog. In: Organisationsentwicklung, Heft 2/2000, S. 4–13. [WWW-Ressource: www.flow.de/deutsch/pdf/dialog.pdf]
- Schmidt-Lellek, C.: Was heißt „dialogische Beziehung“ in berufsbezogener Beratung (Supervision und Coaching)? Das Modell des Sokratischen Dialogs. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 8 (3), 2001, S. 199-212

Schüßler, I.: Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? Paradoxien und Herausforderungen eines Entwicklungstrends. In: Forneck, H./ Wiesner, G./ Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler 2006, S. 233-247

Senge, P. u. a.: Das Fieldbook zur fünften Disziplin. 2. Aufl. Stuttgart 1997

vom Hövel, E./ Schüßler, I.: Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre. (Wieder-) Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, (2005) 4, S. 59-69

von Glasersfeld, E.: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/ M. 1996

Wippich, J.: Denk nicht an blau. Paderborn 1995

3 Die kollegiale Beratung als eine Form des dialogischen Arbeitens der vier Gestaltungsprojekte

Joachim Thomas

Das Konzept der kollegialen Beratung ist in zweierlei Hinsicht für die dargestellten Projekte bedeutsam geworden. Einmal stellt es den Kern eines Teilprojekts dar, zum anderen ist es grundlegend für eine Form der kollegialen Supervision zwischen diesen Teilprojekten geworden. Dies war nicht von Anfang an geplant, sondern ergab sich aus einer Notwendigkeit: Mit dem (vorübergehenden) Wegfall einer wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Hälfte der Projektlaufzeit entwickelte sich für die vier Gestaltungsprojekte ein starker Bedarf nach einer alternativen Form der Supervision. Die gemeinsame Suche danach mündete dann in dem Vorhaben, das Konzept der kollegialen Beratung zum Modell für die kollegiale Supervision zwischen den einzelnen Teilprojekten zu machen.

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung des Einsatzes und der Wirkungen der Kollegialen Beratung unter den Gestaltungsprojekten.

3.1 Die kollegiale Beratung

Der Wegfall der wissenschaftlichen Begleitung nach weniger als einem Jahr Projektlaufzeit veranlasste die vier Gestaltungsprojekte gemeinsam ein Konzept für eine „kollegiale wissenschaftliche Begleitung“ zu entwickeln. Im Rahmen dieses Ansatzes wurden u. a. gemeinsame Themen identifiziert und gemeinsame Forschungsfragen entwickelt. Dies führte zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Gestaltungsprojekten der Projektpartner. Eine wesentliche Aufgabe, die üblicherweise von der wissenschaftlichen Begleitung wahrgenommen wurde, nämlich die Beratung der einzelnen Teilprojekte im bilateralen Gespräch, brauchte nun einen Ersatz. Die vier Gestaltungsprojekte entschlossen sich daher zu einer gegenseitigen, kollegialen Projektsupervision. Der Begriff der kollegialen Supervision ist insofern widersprüchlich, da Supervision eine professionelle Leitung durch einen Supervisor annimmt. Um das kollegiale Prinzip zu verdeutlichen, findet man daher häufig in diesem Zusammenhang die Bezeichnung

Intervision (Brinkmann, 2002; Lippmann, 2004). Im Rahmen der Zusammenarbeit der Gestaltungsprojekte hatte sich die Verwendung des Begriffes „kollegiale Beratung“ eingebürgert, die ja zentrales Konzept eines der Gestaltungsprojekte war (vgl. auch Tietze, 2003).

Kollegiale Beratungen wurden in ca. zwei- bis dreimonatigen Abständen durchgeführt. Gegenstand der Beratungen waren konkrete Fragen und Probleme jeweils eines Projektteams, die sich bei der Umsetzung der Praxisprojekte zeigten. Im Rahmen einer Sitzung wurden dabei zwei bis drei Thematiken behandelt.

3.2 Der Nutzen der kollegialen Supervision

Die Kommunikation zwischen den Partnerprojekten war so unmittelbar, d. h. nicht gespiegelt über die wissenschaftliche Begleitung oder das Programmmanagement. Sowohl die daraus verstärkte Orientierung auf die Partnerprojekte als auch die ersten Ansätze einer kollegialen wissenschaftlichen Begleitung mit dem Bestreben, Schnittmengen in den Projekten zu erkennen und gemeinsame Forschungsfragen zu definieren, wirkte sich positiv auf die Zusammenarbeit im Hinblick auf die gemeinsamen Aufgaben des Projektes aus.

Erwartungen an das kollegiale Beratungsteam und Nutzen der Beratung waren dabei unterschiedlich:

Informationsaustausch, konkrete Gestaltungsfragen

Der reine Informationsaustausch zwischen den einzelnen Teilprojekten spielte bei den ersten kollegialen Beratungssitzungen eine gewisse Rolle. Die Arbeit war im Allgemeinen sehr fallzentriert, dementsprechend wurden konkrete Lösungsansätze zu den vorgestellten Fällen herausgearbeitet und diskutiert. Eine typische Frage in den ersten Sitzungen war die Problematik der Teilnehmerakquisition, mit der das Gestaltungsprojekt *Management-kompetenz* (BMG Zwickau) besonders zu kämpfen hatte, da hier eine größere Gruppe von Unternehmern für das Vorhaben gewonnen werden musste. Die kollegiale Beratung half hier den Projektpartnern, die Problematik besser aus der Sicht der potenziellen Teilnehmer zu sehen und so auf deren Bedürfnislage einzugehen. Dabei wurden einmal alternative Strategien entwickelt, zum anderen aber auch vertiefte Wahrnehmungen vermittelt, etwa mit der

Einsicht, die potenziellen Teilnehmer, die wenig beratungs- und weiterbildungserfahren sind, mit dem Ansatz in „Reinkultur“ zu überfordern.

Psychohygiene, Entlastung

Im Rahmen der kollegialen Supervision der vier Gestaltungsprojekte wurde immer wieder die zögerliche Bereitschaft der kleinen Unternehmen, unser Beratungsangebot anzunehmen, diskutiert. Dies zeigte sich zum Beispiel in der geringen Initiative der Projektpartner in den kleinen Unternehmen. Der Austausch in der Gruppe mit der Erfahrung gleicher Schwierigkeiten machte deutlich, dass ein Teil der Unsicherheit aus einer vermeintlichen Verpflichtung gegenüber dem Projektgeber herrührte, verwertbare Ergebnisse zu liefern und entsprechende Aktivitäten nachzuweisen. Der Austausch über diese und vergleichbare Befürchtungen hatte hier eine erhebliche Entlastungswirkung für die einzelnen Teilnehmer und ermutigte auch, fehlende oder schleppende Aktivitäten der Klienten „auszuhalten“.

Erweiterung der eigenen Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit bezüglich eigener Denkmuster, eigener Rollenauffassungen, des persönlichen Handelns und der emotionalen Betroffenheit

Die kollegiale Beratung erlaubt dabei die Exploration der eigenen Wirklichkeitskonstruktion des Falls mit der Hilfe von Strukturierungs- und Klärungshilfen aus der Gruppe. Zusätzlich erfährt der Fallgeber alternative Wirklichkeitskonstruktionen oder mentale Modelle des gleichen Problems sowie mögliche Lösungsvarianten (Veith, 2003).

So entwickelte sich mit zunehmendem Vertrauen in die Partner im Verlauf der Projekte eine Bereitschaft, im Rahmen der kollegialen Beratung auch grundlegende Themen wie die Reflexion der eigenen Rolle im Auftrags- und Durchführungskontext der Arbeit mit den Unternehmen anzugehen.

Die kollegiale Beratung machte die Grenzen eigener Rollenauffassungen und Inkompatibilitäten bezüglich der Erwartung der Berater und der kleinen Unternehmen deutlich. So zeigte sich, dass die Erfahrungen, die überwiegend aus der Beratung mittlerer und größerer Institutionen herrührten, nicht ohne weiteres übertragbar waren. Im Rahmen der kollegialen Beratung (z. B. Ermutigung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Rahmentheorie) wurde dies herausgearbeitet und es wurden Lösungsansätze diskutiert.

3.3 Beispiel einer Methode im Rahmen der kollegialen Beratung: Das Reflecting Team

Eine von uns häufiger verwendete Beratungsmethode war das sog. „Reflecting Team“, das sich vor allem für Supervisionssitzungen besonders eignet. Diese Methode soll daher im Folgenden etwas genauer dargestellt werden.

Die Methode des *Reflecting Team* wurde zunächst für die systemische Familientherapie entwickelt und dann auf andere Bereiche übertragen. Kennzeichnend für die Methode ist die strenge Trennung von einzelnen Beratungsphasen. Die Methode unterscheidet im Wesentlichen drei Personengruppen, einen oder mehrere Fallerzähler, ein interviewendes Team und ein reflektierendes Team. Die Rolle des Interviewers kann dabei auch von einer einzelnen Person übernommen werden (Lippmann, 2004).

Der Ablauf erfolgt wiederum in mehreren Phasen:

1. In einer ersten Phase führt der Interviewer mit dem Fallerzähler ein kurzes Beratungsgespräch über die Problematik.
2. Im zweiten Schritt diskutieren die Mitglieder des reflektierenden Teams, tauschen ihre Beobachtungen aus und stellen Hypothesen über den Fall auf.
3. Der Fallerzähler äußert sich über das Gehörte. Was hat ihn besonders angesprochen oder irritiert?
4. Das reflektierende Team äußert sich nochmals und modifiziert ggf. die vorher aufgestellten Hypothesen.
5. Der Interviewer beendet das Beratungsgespräch, ggf. mit einer Stellungnahme des Fallerzählers.

Dabei geht es noch einmal um die Ergebnissicherung sowohl für den Fallerzähler als auch für das reflektierende Team.

Wesentlich für die Wirkung des Reflecting Teams ist, dass die Fallerzähler quasi eine Auswahl von Situationseinschätzungen und Lösungsansätzen erhalten. Für die kollegiale Beratung war diese Methode besonders geeignet, da sie sich gut mit der überwiegenden Zielrichtung der Beratungen verknüpfen lässt, nämlich dem

Interesse, alternative Sichtweisen eines Problems zu erfahren ohne die eigene Entscheidungsinitiative aufzugeben.

3.4 Protokoll einer kollegialen Beratung zum Thema Auftragskonstellation

Einen guten Eindruck der Methode der kollegialen Beratung im Dialog der Gestaltungsprojekte vermittelt die folgende Darstellung des Projekts „Leistungsentwicklung im Dialog“ (Polylux, Berlin) von Buschendorf und Glowitz.

„Zunächst wurde durch uns das Thema *Auftragskonstellation* mit einer die Diskussion leitenden Frage genannt. Die Fall Erzähler (FE) nennen Thema und Fragestellung zu Beginn der kollegialen Beratung. Damit ist gewährleistet, dass die kollegialen Berater nicht zu tief in die Details des Falles hereingeführt werden, ohne der Aufmerksamkeit der Kollegen bereits eine Richtung zu geben. Stattdessen wissen alle kollegialen Berater nach den ersten zwei bis drei Minuten, wohin der Ausflug geht. In unserem Fall hieß die Frage: „Wir fühlen uns in dem Betrieb wie in einem Auto, dessen Motor immer wieder stockt. Was könnte dem Motor jetzt am besten helfen?“

Im nächsten Schritt wurden Einzelheiten, kleinere und größere Details und Zusammenhänge frei erzählt, um die eigene Konstruktion des Falls auf die anderen Partner wirken zu lassen. In dieser Phase berichteten wir von der Grundkonstruktion unseres Projekts, der Besonderheit des „Um-die-Ecke-Arbeitens“. In unserem Projekt entwickelten wir den Dialog nicht direkt mit den Kleinunternehmen, sondern wir unterstützten die Weiterbildungseinrichtung in ihrem Dialog mit den Kleinunternehmen, d. h. ihren Kunden. Unsere Aufgabe bestand wiederum darin, den Dialog mit der Weiterbildungseinrichtung zu führen und uns an deren Entwicklung von Beratungskompetenzen zu beteiligen. Wir berichteten von Erfolgen und von Phasen der Stagnation. Zum Abschluss stellten wir unsere Hypothesen und Impulse dar. Wir vermuteten, dass die Stagnation womöglich ein Signal des notwendigen Innehaltens der veränderungsgewöhnten und hochdynamischen Organisation sein könnte. In der Vergangenheit hatten wir als Berater häufig die Erfahrung gemacht, dass die Organisation sehr stark die Autonomie über das Entwicklungstempo behalten wollte. Kurze Zeit später könnte es womöglich wieder mit Riesenschritten weitergehen.

Nach der Fall Erzählung erfragten die kollegialen Berater Hintergründe, Zusammenhänge bzw. alles, was sie über die Erzählung hinaus zur Bearbeitung des Falls benötigten. Für diese Phase ist es äußerst wichtig, dass das Beratungsanliegen geklärt ist. Sonst ist die Gefahr groß, dass sich Fall Erzähler und Berater in Detailfragen verlieren. Im Verlauf dieses Prozesses zeigte sich immer wieder, dass ein Mitglied der Beratergruppe Moderatorfunktionen übernahm und z. B. durch Visualisierung den Beratungsprozess strukturierte. Im Gegensatz zur „reinen Lehre“ der kollegialen Beratung, die eine starke Methodendisziplin vorschreibt, war diese Rollenübernahme spontan und entstand aus der wahrgenommenen Notwendigkeit heraus. Im Rahmen einer Beratung konnte es daher passieren, dass der „selbsternannte“ Moderator die Rolle bis zum Ende der Beratung beibehielt oder sie aber nach einer kurzen Intervention wieder abgab.

In der anschließenden Beratungsrunde tauschten die kollegialen Berater Hypothesen aus, gaben Wahrnehmungen und Eindrücke wieder. Dabei arbeiteten sie auch Parallelen zu ihren Projekten heraus. Beherrschendes Thema, das mit anderen geteilt wurde, war die Frage der Prozessverantwortlichkeit von Berater und kleinem Unternehmen.

Im Ergebnis ergab sich für uns als Fall Erzähler die Erkenntnis, dass die Spezifika der Auftragskonstellation in den Reflexionsraum mit dem Unternehmen zurückgegeben werden muss. So muss an verschiedenen Schnittstellen über den Dialog gesichert werden, dass die Impulse für den Fortschritt an den jeweiligen Schnittstellen selbst erzeugt werden. Dementsprechend könnte es für das ganze System eher hinderlich sein, wenn die Berater immer wieder den „Motor anwerfen“, die „gelben Engel“ rufen oder im Ersatzteillager nach dem richtigen Kitt suchen. Vielmehr müsse über den Dialog der jeweiligen Rollen und Aufträge der Impuls für selbstorganisierende Prozesse übertragen werden.

Zum Abschluss wurde eine gemeinsame Reflexion über den Prozess der kollegialen Beratung auf zwei Ebenen durchgeführt.

Auf einer inhaltlichen Ebene konnten Gemeinsamkeiten und Spezifika der Projekte erarbeitet werden. Eines der erarbeiteten gemeinsamen Themen war hierbei die

Frage eines dialogisch orientierten Beraterverständnisses, das zum Teil dem traditionellen Beratungsverständnis der Klienten widerspricht. Die Unternehmen waren mit einem vertikalen Beraterverständnis vertraut (Kleber, 1983), bei dem der Klient dem Berater das Problem übermittelt, der dann eine Lösung für den Klienten entwickelt. Daraus folgt, dass der Klient zumindest für den Prozess Verantwortung abgibt. Die dialogische, horizontale Form der Beratung erfordert aber gemeinsames verantwortliches Tun. Entsprechend unterschiedliche Erwartungshaltungen führen schließlich zu Konflikten.

Ebenfalls offen thematisiert wurden in diesem Zusammenhang die Selbstverständnisse als Projektnehmer. Was muss ich tun, damit das Projekt erfolgreich ist? Bedeutet ein Scheitern, ein Abbruch der Beratung gleichzeitig ein Scheitern des Gestaltungsprojektes? Die Konzentration der kollegialen Beratung auf die vier Gestaltungsprojekte erlaubte den Teilnehmern eine quasi „tabulose“ Darlegung ihrer Befürchtungen hinsichtlich des Projekterfolges.

Bei der Reflexion des Beratungsprozesses zeigte sich, dass die kollegialen Berater nicht nur die Fallerzähler darin unterstützt hatten, neue Perspektiven für ihre Fragestellung zu entwickeln, sondern dass sie selbst durch die Reflexion – quasi im Hintergrund – Unterstützung für ihre eigenen Projekte erhalten haben, indem Analogien übertragen und Unterschiede bewusst gemacht wurden. Dies bedeutet, dass die Beratung zu einem Reflexionsprozess auf zwei Ebenen führt: Einmal entwickelt der Berater auf der Grundlage seiner Erfahrung Lösungsansätze für die aktuell dargestellte Problematik des Fallerzählers. Die Überlegungen des Beraters sowie die Reflexionen der wahrgenommenen Sachverhalte erlauben darüber hinaus eine Rückkopplung auf dessen eigenen Problemkontext. Der Nutzen der kollegialen Beratung für die Berater besteht somit nicht nur mittelbar in dem Aufbau von allgemeinen Problemlösekompetenzen, sondern wirkt auch unmittelbar auf die eigene aktuelle Problemsituation zurück.

3.5 Bedingungen für eine erfolgreiche kollegiale Beratung

Nach der Beendigung der Krisensituation, die durch den Wegfall der wissenschaftlichen Begleitung entstanden war, durch den Einsatz einer neuen

wissenschaftlichen Begleitung, waren die vier Gestaltungsprojekte sich einig, ihren Prozess der Kollegialen Beratung dennoch weiterzuführen. Nach Abschluss des Projekts bestand ebenfalls Einigkeit darüber, dass die kollegiale Beratung für das Gelingen der einzelnen Teilprojekte sowie für die übergreifenden Teilziele von großem Nutzen war.

Was machte den Erfolg unserer kollegialen Beratung aus, die ja „aus der Not geboren“ war? Und lassen sich Erfahrungen dieser besonderen Situation auf „krisenfreie“ Bedingungen übertragen?

Dialogisches Beratungsverständnis

Die Bereitschaft der Dialogpartner, sich für die Partnerprojekte zu engagieren sowie sich den Partnern gegenüber zu öffnen und eine kritische Reflexion über die eigene Arbeit zuzulassen, erfordert Vertrauen und Offenheit, die entstehen konnten, da relativ früh im Projekt spürbar war, dass alle Partner Vorstellungen von Dialog mitgebracht hatten, die miteinander vereinbar waren.

Dieses Dialogverständnis war von der Überzeugung geprägt, dass es nicht richtige oder falsche, sondern nur geteilte und nicht geteilte Sichtweisen der Realität gibt, und dass es keinen allwissenden Berater geben kann, der über das Primat der Wahrheit verfügt. Weiterhin herrschte Übereinstimmung darüber, dass sowohl die geteilten als auch die nicht geteilten Sichtweisen der Partner über die eigene Problemsituation für den eigenen Erkenntnisprozess von Nutzen sein kann. Dementsprechend war auch der Wunsch nach Anregung und alternativen Sichtweisen der vorgestellten Themen Konsens, ebenso die Ablehnung von Instruktion durch die Partner aus der Sicht des „Experten“.

Symmetrische Beziehung der Dialogpartner

Dies erforderte eine Beziehung, die ganz im Rogerschen Sinne von Symmetrie und Akzeptanz bestimmt war (Rogers, 1994). Voraussetzung dafür, dass sich die Teilnehmer der kollegialen Beratung auf „gleicher Augenhöhe“ begegnen konnten, war aber auch neben der persönlichen Akzeptanz die strukturelle Gleichrangigkeit. Diese Vorbedingung ist aber nicht in der Beziehung zwischen Gestaltungsprojekten und wissenschaftlicher Begleitung oder Projektmanagement gegeben.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung besteht unter anderem in der Beratung der Gestaltungsprojekte. Diese Beziehung ist aber nicht umkehrbar und

daher asymmetrisch. Weiterhin ist eine Funktion der wissenschaftlichen Begleitung die eines Bindegliedes zwischen den Gestaltungsprojekten und Projektmanagement. Daher sind nur dann die strukturellen Bedingungen für eine kollegiale Beratung gegeben, wenn diese auf die Gruppe der „gleichrangigen“ Gestaltungsprojekte beschränkt bleibt.

Unsere Form des gemeinsamen dialogischen Arbeitens miteinander konnte schließlich im Rahmen eines Workshops der ABWF einem breiteren Publikum demonstriert werden. Dabei wurden mit der Methode des Reflecting Teams mit den Teilnehmern unseres Workshops zentrale Aspekte des dialogischen Arbeitens „dialogisch erarbeitet“. Die Methode der kollegialen Beratung fand hier erhebliches Interesse. Besondere Aufmerksamkeit erhielt dabei die Offenheit, mit der auch Irrwege, Fehleinschätzungen und Sackgassen in der Projektarbeit thematisiert worden waren.

Literatur

- Brinkmann, R.D. (2002). *Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung*
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung*. Weinheim
- Lippmann, E. (2004). *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg
- Rogers, C. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt/Main
- Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Frankfurt
- Veith, T. (2003). *Kollegiale Beratung und Supervision in der Professionalisierung von Beratern – Die Frage nachhaltiger Lernprozesse und der Entwicklung von Lernkultur oder: the medium is the message*. In: Hans-Werner Franz & Ralf Kopp (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis*. Bergisch Gladbach: EHP – Edition humanistische Psychologie 93 – 112.

4 Projektübergreifende Arbeit im Verbund

Paul Pape-Senner

Auf der Ebene des Projektverbundes fanden wesentliche Auseinandersetzungen mit übergreifenden, sowohl praktischen als auch theoretischen Fragen statt, deren Auswirkungen über die Erkenntnisebene der Beteiligten hinaus bis in die Weiterführung der einzelnen Projekte reichten. Parallel wurde durch ständige Rückkoppelung von den konkreten Projekterfahrungen und dort aufgeworfenen Fragen zurück in die theoretische und übergreifende Diskussion diese weiterentwickelt und konkretisiert.

Einige der hier diskutierten Fragestellungen sowie daraus entwickelte Erkenntnisse sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

4.1 Differenzen und Gemeinsamkeiten

Mit ihren jeweiligen Konzepten hatten die Projektnehmer auf sehr unterschiedliche Weise auf die Projektausschreibung reagiert. Diese große Unterschiedlichkeit, insbesondere im Hinblick auf das geplante Vorgehen, war bei Betrachtung der vier Konzepte auffällig und für alle Projektpartner hoch interessant. Zusätzlich interessierte uns aber auch die Frage der Gemeinsamkeiten. Wenn es möglich ist, in der Praxis dieselben Fragestellungen auf so unterschiedlichen Wegen zu bearbeiten, mussten diese Wege etwas Verbindendes haben, das die Brücke zur Ausgangsfragestellung herstellt. Es galt, nicht nur die Beweg- und Hintergründe der jeweils anderen Projektnehmer zu verstehen, sondern insbesondere auch eine Grundlage für die bevorstehende gemeinsame Bearbeitung der ausgeschriebenen Fragestellungen zu schaffen.

Verstärkt wurden Notwendigkeit und Bedürfnis nach der Feststellung von Gemeinsamkeiten durch die Tatsache, dass der Verbund wegen eines Wechsels in der wissenschaftlichen Begleitung vorübergehend ohne eine solche auskommen musste. In dieser Zeit wurde nicht nur die Zusammenarbeit im Verbund intensiviert, es entstanden auch interne Strukturen, durch die von innen heraus der Fokus auf

gemeinsam interessierende Fragestellungen und deren intensive Bearbeitung gerichtet wurde.

Ein Vergleich der Konzepte ergab ein differenziertes Bild von den im Verbund vertretenen Zielen. In der folgenden Matrix sind diese Ziele sowie deren Überschneidungen dargestellt.

Abbildung 1

Übereinstimmende Ziele der Gestaltungsprojekte

Ziel	Autor	auch interessant für	Beschreibung des Ziels/Untersetzung (evtl. Kriterien)
Vermittlung von Managementkompetenzen an GF/FK in KU	BMG	MA&T	Wie erwerben FK in KU Managementkompetenzen? Welche über Modelllernen und Problembewältigung/learning by doing hinausgehenden Lernformen und – methoden werden in der Praxis beobachtet? Mit welchen Vorzügen/Nachteilen?
Befähigung von FK zur Reflexion ihres Managementhandelns, Aufbau von Problemlöserressourcen	BMG	MA&T	Wie können eine systematische Verhaltensorientierung von FK in KU und ihre Reflexion des eigenen Verhaltens angeregt und extern unterstützt werden?
Motivation von KU zur Mitwirkung in strategischen Projekten	MA&T	BMG	Wie können KU motiviert werden, über das Tagesgeschäft hinausgehende Fragen der Unternehmens-/Personalentwicklung zu erkennen und zu bearbeiten? Welche Finanzierungsquellen nutzen sie dafür? Wie bauen sie Vertrauen zu einem Berater auf?
Sensibilisierung für strategische Personal- und Organisationsentwicklung	MA&T	BMG Pape-Senner Polylux	Wie lässt sich in kleinen Unternehmen eine strategische PE und OE etablieren? (unter besonderer Berücksichtigung des Entwicklungsaspektes und der begrenzten Ressourcen in KU)
Konzept zur Evaluation und Begleitung einzelner Bildungsmaßnahmen in KU bis zur Implementierung in den Unternehmensprozess	BMG	MA&T Pape-Senner	Wie / mit welchen Instrumenten lässt sich mit vertretbarem Aufwand eine begleitende „dialogische“ Evaluation einzelner Bildungsmaßnahmen realisieren? Wie können beide Seiten (KU und Berater) dafür motiviert und befähigt werden?
Förderung selbstorganisierter Kompetenzentwicklung	Pape-Senner Polylux	BMG, MA&T	Inwiefern kann selbstorganisiertes Lernen durch verstärkte Partizipation an den Lernprozessen gefördert werden?
Übertragbarkeit von Lernkonzepten aus großen Unternehmen in den Kontext kleiner Unternehmen	Pape-Senner		Inwieweit lassen sich in großen Unternehmen erprobte Lernkonzepten in den Kontext kleiner Unternehmen übertragen und welche Modifikationsnotwendigkeiten entstehen dabei?
Identifikation von	Pape-	MA&T	Welche Bedingungen müssen auf allen drei

Bedingungen , die für höhere Motivation, Qualität und Nachhaltigkeit im Lernen erfüllt sein müssen	Senner, Polylux		Seiten“(Lerner, Weiterbildungs-einrichtung, kleines Unternehmen) für eine höhere Qualität und Nachhaltigkeit im Lernen erfüllt sein? Welche Auswirkungen hat die tiefer gehende Einbeziehung von Individuen auf den Lernprozessverlauf und dessen Ergebnisse?
Initiierung eines offenen Lerner-Netzwerkes von KU und Weiterbildungseinrichtung	Polylux		Was sind notwendige Merkmale und Erfolgsvoraussetzungen für ein offenes Lernernetzwerk mit Kleinunternehmen, das nachhaltig wirksam ist? Welche pädagogischen Anforderungen bestehen für die Gestaltung eines solchen Netzwerks?
Erweiterung des pädagogischen Selbstverständnisses von Weiterbildungseinrichtungen um Beratungselemente	Polylux	MA&T	Wie kann der Kulturwandel in Richtung Beratung in einer Weiterbildungseinrichtung unterstützt werden? Welche beraterischen Kompetenzen (z. B. dialogische Interaktion) können bei Pädagogen wie aufgebaut werden? Wie kann der Ansatz der Dienstleistungserstellung auf der Basis von Casemanagement „machbar“ realisiert werden? Welche Organisationsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen sind dafür hilfreich? Welche Stolpersteine treten auf?
Entwicklung des eigenen Unternehmens als Lerndienstleister von KU	nicht explizit formuliert	MA&T	In welcher Art und Weise müssen Berater bzw. Weiterbildner als Dienstleister kleiner Unternehmen eigene Strukturen und Angebotsformen weiterentwickeln?

Die Herausfilterung gemeinsamer Ziele führte zur Identifikation gemeinsamer Erkenntnisinteressen, welche den Rahmen für die Reflexionen im Verbund absteckten. Damit stellten die gemeinsamen Erkenntnisinteressen einen Möglichkeitsraum der wissenschaftlichen Arbeit im Verbund dar und bildeten die Grundlage für später entwickelte Leitfragen.

Die Haupt-Gemeinsamkeit der vier Projekte lag im Kern darin, mit unterschiedlichen Methoden und Vorgehensweisen Dialog zu fördern bzw. zu initiieren. Drei Themen zogen sich wie ein roter Faden durch den Reflexionsprozess im Verbund, wobei zu allen Themen eine dauernde Rückkoppelung zwischen Praxiserfahrungen und reflektierender Diskussion stattfand. Dies waren *Selbstorganisation im Lernen*, *Dialog* und unser *Selbstverständnis als Berater bzw. Lerndienstleister*. Im Grunde sind diese Aspekte nur theoretisch voneinander zu abstrahieren, in der Praxis bedingen sie einander. Für den Projektverbund stellten diese Themen die inhaltliche Klammer hinsichtlich gemeinsamer Erkenntnisinteressen und Reflexionen dar.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird die verbundinterne reflektierende und theoretische Auseinandersetzung mit den o.g. Themenbereichen exemplarisch am Thema Dialog dargestellt.

Mit unseren Projekten befanden wir uns durchaus in einem gewissen Widerspruch: selbstorganisiertes und dialogisches Lernen erfordert, dass zunächst mit Offenheit die Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe bzw. des Unternehmens gemeinsam ermittelt werden. Andererseits traten wir aber, aufgrund der Ausschreibung notwendigerweise, mit einem Konzept an die Zielgruppen heran, was zumindest die Gefahr birgt, durch thematisch-inhaltliche Vorgaben ein Präjudiz zu schaffen. Dies würde im Kern dem dialogischen Ansatz entgegenstehen, weil damit bereits vorgegeben wäre, was im dialogischen Vorgehen erst ermittelt werden soll. Dasselbe gilt für die geplanten und eingesetzten Methoden. Von uns Projektnehmern war also in hohem Maße gefordert, was für selbstorganisiert und dialogisch arbeitende Lerndienstleister als eine Grundvoraussetzung angesehen werden muss: die Bereitschaft und Fähigkeit, vom eigenen Konzept, u. U. auch von der Vorbereitung einer konkreten Veranstaltung, abzuweichen und auf identifizierte Bedarfe sowie im dialogischen Prozess neu entstehende Aspekte einzugehen. Selbstorganisiertes und dialogisches Lernen findet in einem fließenden Prozess statt, der die Wahrnehmung veränderter bzw. unerwarteter Lernbedarfe und als Konsequenz daraus eine flexible Adjustierung des Lerngeschehens erfordert. Damit sind bereits wesentliche Aspekte beschrieben, die eine Neuausrichtung im Selbstverständnis von Beratern und Lerndienstleistern erfordern und ihnen in der Interaktion mit Unternehmen eine veränderte Rolle zuweisen.

4.2 Dialogisches Arbeiten in und mit kleinen Unternehmen

Die Betrachtung des Themas Dialog im Zusammenhang mit Lernen erfordert eine Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen: die des Beraters/Lerndienstleisters, des Unternehmens als System, der Individuen im Unternehmen und der Interaktionen zwischen den Beteiligten. Auf allen Ebenen finden sowohl Dialog als auch Lernen statt. Faktoren wie persönlicher Hintergrund, beruflicher Hintergrund, Dialogkontext, Reflexionsfähigkeit, Wahrnehmungsmuster, Denkstrukturen, Interpretationen,

Wertungen, bisherige Lernerfahrungen, Brancheneigenheiten, Kultur etc. sind hier von prägender Bedeutung für das Dialoggeschehen.

Vor diesem Hintergrund versuchten wir im Verbund, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu identifizieren, die Dialog ermöglichen oder zumindest begünstigen. Dieses Ziel einer Typologisierung, mit deren Hilfe Wege zum Lernen in kleinen Unternehmen erschlossen werden können, führte zu Leitfragen, mit denen wir uns in der Folge intensiver beschäftigten. Unsere Auseinandersetzungen dazu sollen im Folgenden dargestellt werden:

Objektive Rahmenbedingungen für dialogisches Lernen in kleinen Unternehmen

Mit den objektiven Voraussetzungen im Kontext von betrieblichem Lernen und Weiterbildung sind jene Parameter beschrieben, die Lerndienstleister in einem Unternehmen bereits vorfinden und die die Bereitschaft und Fähigkeit des Unternehmens für dialogisches Arbeiten beeinflussen. Dies sind äußere Einflussfaktoren, die als betriebliche Rahmenbedingungen und damit als gegeben angenommen werden müssen. Dazu gehören Markt, Branche und Unternehmensstruktur.

Die Dynamik des jeweiligen Markts, auf dem ein kleines Unternehmen agiert, sowie der zunehmend auch kleine Unternehmen tangierenden Globalisierung hat ebenso Auswirkungen auf Lernbereitschaft und Dialogfähigkeit des Unternehmens wie die jeweilige Kundenstruktur. So sind z. B. Zulieferer von Großunternehmen auch von Kundenseite gefordert, systematisches Lernen zu praktizieren oder durch kooperative Kunden-Lieferanten-Verhältnisse und gemeinsame Produktentwicklungen in dauerhafte Dialogprozesse eingebunden. Globalisierungseffekte, egal ob auf Seiten des Einkaufs, des Verkaufs oder der Infrastruktur, stellen kleine Unternehmen vor Herausforderungen, die zwangsläufig mit Lernnotwendigkeiten verbunden sind.

Kultur und Aufgeschlossenheit eines Unternehmens sind häufig geprägt von ihrer Branche. Ob die Anforderungen an die Protagonisten eher durch die Herstellung von Produkten oder durch Dienstleistungen und Prozesse bestimmt werden, lässt

Auswirkungen auf deren Dialognotwendigkeit und Dialogfähigkeit zumindest vermuten.

Auch die interne Struktur eines Unternehmens beeinflusst dessen Bereitschaft oder Fähigkeit zu dialogischem Lernen. So bestimmt z. B. die Haltung der Unternehmensführung (vereinfacht gesagt: anordnend oder teamorientiert) die Dialogmöglichkeiten ebenso wie der Ausbildungsgrad der Mitarbeiter, die Größe des Unternehmens oder die interne Organisation. Hierdurch wird wesentlich mitbestimmt, inwieweit Grundvoraussetzungen für Selbstorganisation und Dialog wie z. B. Artikulations- und Reflexionsfähigkeit ausgeprägt sind.

Zusammenfassend kann hierzu festgestellt werden, dass betriebliche und objektive Rahmenbedingungen, die überwiegend vorgegeben und vom Lerndienstleister wenig oder gar nicht zu beeinflussen sind, durchaus mitentscheiden, ob und in welcher Intensität ein Unternehmen dialogfähig ist. Dabei ist von Bedeutung, ob und in welcher Form von einem Unternehmen durch sein betriebliches Umfeld Dialog gefordert und damit seine Dialogfähigkeit gefördert wird.

Subjektive Rahmenbedingungen für den Dialog mit kleinen Unternehmen

Die vom Berater ebenfalls vorgefundenen, im Gegensatz zu den objektiven jedoch teilweise und punktuell beeinflussbaren, subjektiven Rahmenbedingungen bestehen in erster Linie aus personalen und historischen Faktoren.

Als zentral ist die Haltung der jeweiligen Entscheidungsträger (häufig Geschäftsführer, aber auch zuständige Ansprechpartner) zu dialogischem Vorgehen generell und speziell im Unternehmen anzusehen. Die von diesen Protagonisten vertretene Haltung prägt eine entsprechende Kultur im Unternehmen, die letztlich wesentlich darüber entscheidet, ob und in welcher Ausprägung Dialog und Selbstorganisation möglich sind.

Ebenfalls prägend sind die bisherigen Erfahrungen des Unternehmens mit vorangegangenen Lern- und Weiterbildungsaktivitäten.

Zu den subjektiven Faktoren gehört auch die Grundhaltung von Entscheidungsträgern und Gesamtsystem zu Lernen und Weiterbildung. Gerade in kleinen Unternehmen findet der Bereich der Kompetenzentwicklung und Qualifizierung kaum oder gar keine Berücksichtigung. Strategische Überlegungen zu einer systematischen Personalentwicklung werden selten angestellt. Hier hat der Grad an Bewusstheit für Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Lernen seitens der Entscheidungsträger eine ebenso zentrale Funktion wie deren Zugänglichkeit für diesbezügliche Überlegungen.

Vorhandensein, Ausprägung und Verbreitung in der Mitarbeiterschaft von Anzeichen einer Selbstwirksamkeit sind für die Möglichkeit von dialogischem Vorgehen und Selbstorganisation im Lernen von entscheidender Bedeutung. Dieser Aspekt, der die Überzeugung ausdrückt, dass die Beteiligten durch ihr Handeln ihre Situation zu ihren Gunsten beeinflussen können, bildet die Grundlage für eine entsprechende Motivation. Skepsis oder Fatalismus sind keine geeigneten Nährböden für Selbstorganisation und Dialog. Möglicherweise regional geprägt ist eine – im Verlauf unserer Projekte überwiegend in den neuen Bundesländern angetroffene – Abstinenz von adäquater Selbstwirksamkeit.

Gestaltung des Dialogprozesses

Unter der Prämisse, dass Dialog primär nicht eine Methode ist, sondern Ausdruck einer inneren Haltung, stellte sich uns die Frage, welche personalen, also in der Einstellung des Individuums verankerten Aspekte zu einer dialogischen Haltung beitragen. Für den Lerndienstleister, will er dialogisch vorgehen, ist dies von erheblicher Relevanz, da er anhand der identifizierten Teilaspekte seine eigene innere Einstellung und sein Selbstverständnis überprüfen und gegebenenfalls verändern kann.

Wesentlich ist die Motivation zum Dialog: es geht darum, den anderen und seine Realität aufrichtig und umfassend zu verstehen. Das im Dialog Erfahrene Neue wird als Ergänzung zur eigenen Realität und damit als Bereicherung gesehen. Dazu bedarf es einer gesunden Neu-Gier. Die Antriebskraft zum Dialog ist der Wunsch, etwas vom anderen zu erfahren bzw. zu verstehen. Echter Dialog hat stattgefunden, wenn die Teilnehmer verändert aus dem Dialog hinausgehen: etwas Neues – eine

Einsicht, ein Gedanke, ein Gefühl, eine Idee, ein Standpunkt, eine Denkrichtung oder eine Information – muss zu dem vordialogischen Bild hinzugekommen sein und es verändert haben. Deshalb ist Dialog vorwiegend prozessorientiert, durchaus an Zielen ausgerichtet, jedoch ergebnisoffen.

Voraussetzung für Dialog ist eine Beziehung, die gekennzeichnet ist durch Gleichberechtigung, gegenseitige Achtung und Offenheit. Gleichzeitig prägt und verändert Dialog auch die Beziehung der daran Beteiligten. Eine auf Dialog aufgebaute Beziehung ist in hohem Maße akzeptierend und tolerierend. Die vom jeweiligen Menschenbild geprägte Grundhaltung dem Dialogpartner bzw. seiner Gruppenzugehörigkeit gegenüber hat unmittelbare Auswirkungen auf die Dialogbereitschaft und auf die Gestaltung des Dialogprozesses. Ein Vorgesetzter mit klarem Rollenverständnis bezüglich seiner Führungsposition und bezüglich der Rolle von Mitarbeitern wird einen Dialogprozess diesen Vorstellungen gemäß gestalten. Dasselbe gilt für Berater, Kunden, Kollegen etc. Ähnlich verhält es sich mit Vertrauen: es entsteht im Dialog und ist seine Voraussetzung. D. h. zu Beginn eines Dialogprozesses bedarf es möglicherweise eines Vertrauensvorschusses, der im Laufe des Prozesses entweder sehr schnell aufgebraucht ist (womit der Dialog, zumindest innerlich, abgebrochen wird) oder ausgebaut wird.

Grundlage einer dialogischen Haltung ist ein Bewusstsein über den selektiven und subjektiven Charakter von Wahrnehmung. Der einzelne kann immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit wahrnehmen. Nur wenn ein Bewusstsein über die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmungen vorhanden ist, kann eine Haltung entstehen, die die Realität eines anderen als Ergänzung oder Bereicherung ansieht. Jeder Wahrnehmung folgt eine Bewertung. Diese wird geprägt von persönlichen Grundeinstellungen, Erfahrungen, aktuellen Lebensumständen, Umgebungsbedingungen im privaten sowie im Arbeits-Bereich und ist somit stets subjektiv. Wahrnehmung und Bewertung gemeinsam sind die Zutaten für die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit. Dialog ist darauf ausgerichtet, die jeweilige subjektive Wahrheit des Gegenübers zu verstehen.

Da Dialog nun mal das Gegenteil von Monolog ist, geht er über den reinen Informationsaustausch hinaus und beinhaltet den Aspekt des dynamischen

Aufeinander-Eingehens sowie der evolutionären Weiterentwicklung. Dialog hat zum Ziel, die Realität des anderen zu verstehen. Dafür reicht es nicht, gut zuzuhören. Vielmehr muss durch einen interaktiven Prozess dafür gesorgt werden, dass die Realität des anderen nachvollziehbar und lebendig wird. Ein solcher Prozess beinhaltet eine Kommunikation mit Hilfe von Fragen, Austausch, Rückmeldungen und Empfindungen.

Denkstrukturen und personenbezogene Aspekte der Dialogpartner

Die Erfahrung, auch im Verlauf unserer Projekte, lehrt uns, dass Dialogprozesse umso besser gelingen, je zahlreicher oder fundamentaler die Grundübereinstimmungen bei den Beteiligten sind. Zwischen manchen Dialogpartnern "funktioniert" der Dialog scheinbar wie von selbst, während es bei anderen zu dauernden Missverständnissen und Ankoppelungsproblemen kommt. Unser Ziel war es, ein Modell zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Ankoppelungsmöglichkeiten im Dialog erhöht werden können. Dabei ging es uns nicht darum, Normative zu prägen, sondern vielmehr um eine Förderung der Hypothesenbildung auf der Grundlage systematisierter phänomenologischer Betrachtungen.

Das zu entwerfende Modell sollte einen Versuch darstellen, hochkomplexes Denken schematisch abzubilden, wobei die komplex miteinander verbundenen Dimensionen zunächst analytisch voneinander zu trennen waren. Mit Hilfe des Modells sollte nicht die Reflexionsfähigkeit von Dialogpartnern eingeordnet werden, sondern es sollte zusätzliche Informationen über unterschiedliche Denkstrukturen bereitstellen bzw. ins Bewusstsein heben, welche von Menschen in einen Dialogprozess eingebracht werden. Das Modell sollte als Hilfsmittel dienen, jeweilige Denkstrukturen zu erkennen und durch entsprechende Berücksichtigung die Ankoppelungsmöglichkeiten und damit die Wahrscheinlichkeit von gelingendem Dialog zu erhöhen.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen war die Annahme, dass uns als Beratern und Lerndienstleistern auch methodisch umso mehr Einflussmöglichkeiten in einem Lern- oder Beratungsprozess zur Verfügung stehen, je größer unsere Kenntnisse darüber sind, wie unsere Dialogpartner sich z. B. Aspekte wie "Wirkung", "Funktion"

oder "Ursache" in ihrem betrieblichen Kontext erklären. Die Relevanz des Themas lag also für uns darin, unsere Methoden entsprechend der Kenntnis von differenzierten Denkmustern für den Dialog auszdifferenzieren und einzusetzen. In Kapitel 4.4. (POLYLUX Organisationsberatung) wird vertieft auf die konzeptionelle Ausdifferenzierung von Dimensionen des Denkens eingegangen. Des Weiteren wird ein Vorgehen beschrieben, anhand dessen sich aus Gesprächen mit den Akteuren heraus Zuordnungen zu bestimmten Mustern und Typen vornehmen lassen.

In einem nächsten Schritt wären geeignete Reaktionsmuster bzw. Interventionen zu den einzelnen Ausprägungen der jeweiligen Dimension zu entwickeln, mit deren Hilfe dann eine systematische methodische Grundlage für Berater und Lerndienstleister zur Förderung von Ankoppelungen im Dialog geschaffen wäre.

Im Bewusstsein der Unvollständigkeit der aufgestellten Dimensionen und vor dem Hintergrund der Frage des konkreten Nutzens sowie der Anwendbarkeit einer solchen Reflexionstypologie in unseren Projekten wurde die Fortentwicklung der begonnenen Matrix von uns nicht verfolgt. Dies hatte eher pragmatische Gründe: im Rahmen der von uns durchgeführten Projekte mit deren zeitlicher Befristung wäre zwar die Vervollständigung der Matrix möglich gewesen, nicht jedoch deren Anwendung und Praxiserprobung. Dennoch halten wir diesen Ansatz für verfolgenswert. Die Entwicklung einer systematischen Methodik zur Förderung von Ankoppelungsmöglichkeiten in dialogischen Prozessen auf der Grundlage einer Typologie für Denkmuster und Reflexionsweisen sowie deren Praxisüberprüfung wäre aus unserer Sicht ein lohnendes Forschungsvorhaben.

Strukturelle Kopplung von Lerndienstleister und Unternehmen - verändertes Selbstverständnis des Lerndienstleisters

Man kann davon ausgehen, dass auf beiden Seiten – Lerndienstleister und Unternehmensvertreter – der Wunsch nach Authentizität vorrangig ist. Die gemeinsame Aufgabe besteht also darin, eine solche Authentizität zu ermöglichen. Wenn sowohl Klient als auch Lerndienstleister als ursprünglich autonom in ihrem Sein, Bewusstsein und ihrer Kommunikation betrachtet werden können, stellt sich die Frage, ob die dialogische Zusammenarbeit eine strukturelle Kopplung derart herstellen kann, dass Berater und Klient ein Verhältnis der Ko-Evolution erreichen.

Hierzu ist es erforderlich, dass im Dialog eine gegenseitige Weiterentwicklung entsteht. Basis einer solchen wechselseitigen Anregung sind die jeweiligen eigenen Innensichten der Dialogpartner. Für den Lerndienstleister ist hierbei das Ziel von Interventionen nicht, Probleme gänzlich aufzuarbeiten, sondern zu deren Bearbeitung anzuregen. Dies erfordert auf Seiten des Leistungserbringers möglicherweise ein Umdenken bezüglich der eigenen Rolle.

Dort, wo in unseren Projekten Kooperation im Sinne einer Ko-Evolution unter dem Aspekt der Nutzung von Synergien als für beide Seiten wichtig betrachtet wurde, fand sie tatsächlich statt.

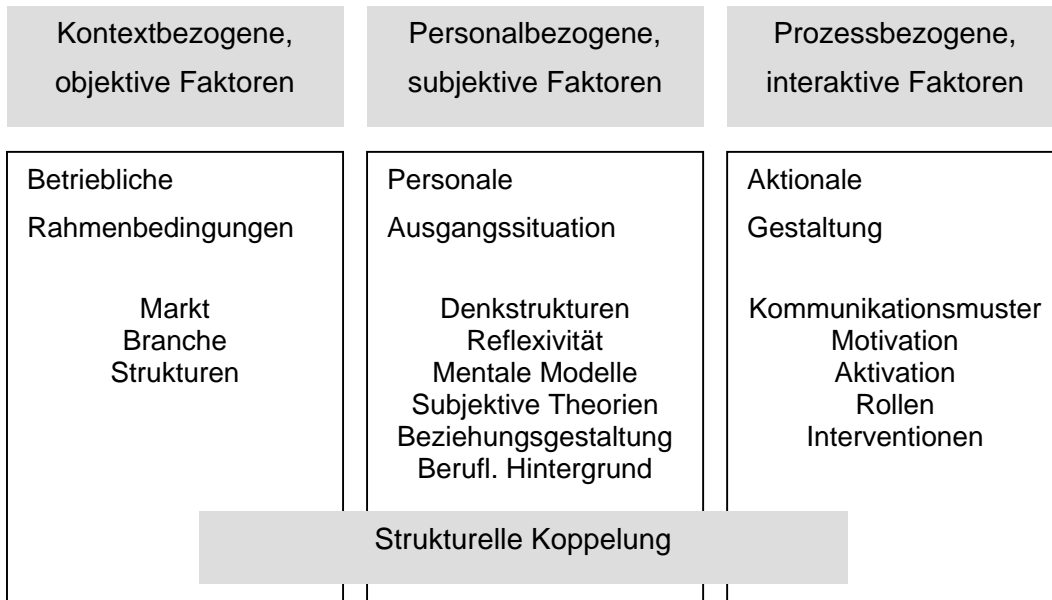
Um eine strukturelle Koppelung von Lerndienstleister und Unternehmen zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass beide Seiten in der dialogischen Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe agieren. Der Berater/Lerndienstleister darf dabei nicht in die Rolle des Experten geraten. Vielmehr ist der dialogische Prozess als ein Miteinander-Lernen zu gestalten, bei dem er lediglich Impulse durch geeignete Interventionen gibt. So kann anstelle von Symptom- oder Ursachenbehandlung eine eigene Weiterentwicklung angestoßen werden, die im Idealfall zur Entwicklung notwendiger Kompetenzen über den Einzelfall hinaus führt. Für das Gelingen eines solchen Prozesses sind insbesondere die gegenwärtigen Beziehungen sowohl innerhalb des Unternehmens, als auch gegenüber der Umwelt und insbesondere auch zu den Lerndienstleistern entscheidend.

Die grundlegende Intervention im Einflussbereich des Lerndienstleisters besteht darin, auf der Grundlage einer veränderten eigenen Rolle eine tragfähige Vertrauensbeziehung zu den Dialogpartnern im Unternehmen herzustellen. Dies stellt die Basis dar, auf der Interventionen wie Konfrontation, Irritation, Provokation, Verstörung u.Ä. möglich werden.

Wesentlich hierfür ist, ob die kommunikativen Systeme der Dialogpartner über die dialogische Zusammenarbeit anschlussfähig sind. Beide Seiten müssen zu einem relativ hohen Grad bestimmte Ausprägungen wie z. B. Kommunikationsverhalten, Selbstbild, Risikobereitschaft, Regeln, Motivationen und Ziele voneinander kennen, damit sie in ihrer Kommunikation aneinander ankoppeln können.

Abbildung 2

Überblick zu dialogischem Arbeiten in kleinen Unternehmen



4.3 Fazit

In der projektübergreifenden gemeinsamen Verbundarbeit haben die Projektnehmer jene Fragen intensiv bearbeitet, die sie auf Grund ihrer praktischen Erfahrungen in den Projekten und in Bezug auf die grundlegenden Erkenntnisinteressen besonders bewegt haben und deren Abstraktion und theoretische Betrachtung ihnen wichtig erschien. Auf der Grundlage der identifizierten Differenzen und Gemeinsamkeiten wurden insbesondere die Aspekte selbstorganisiertes Lernen, Dialog und Selbstverständnis als Lerndienstleister bearbeitet. Am Thema Dialog wurde die Arbeit auf Verbundebene exemplarisch dargestellt.

Eine systematische Betrachtung des Dialoggeschehens ergab eine Reihe von äußeren und inneren Faktoren, die über Entstehen und Gelingen von Dialog mitentscheiden: objektive und subjektive Rahmenbedingungen, Denkstrukturen und grundlegende personale Faktoren seitens der Dialogpartner sowie die Ankoppelungsmöglichkeiten zwischen ihnen. Hieraus wurde eine Beschreibung der Charakteristika entwickelt, die ein verändertes Rollen- und Selbstverständnis von Leistungserbringern definieren. Eine solche das Rollenverhalten verändernde

Reflexion über das eigene Selbstverständnis ist unserer Erfahrung nach Voraussetzung für und zwangsläufige Folge von dialogischem Vorgehen. Nur wenn der Leistungserbringer seinerseits als Lernender in einen solchen Prozess geht, kann mit Recht von dialogischer Leistungsentwicklung gesprochen werden.

5 Strategische Unternehmens- und Personalentwicklung im Dialog

Helga Unger & Gudrun Stahn

5.1 Dialogisch ... brauche ich dafür ein Konzept oder ist das nicht ein Widerspruch?

5.1.1 Der Begriff Dialog

Das Wort Dialog geht auf zwei griechische Wurzeln zurück: dia („durch“, „miteinander“) und logos („das Wort“). Der Dialog unterscheidet sich charakteristisch von anderen Formen der Konversation, wie beispielsweise der Diskussion.

Das Ziel eines Dialogs ist es, im verbalen Austausch zwischen zwei oder mehreren Personen neue Gebiete des Wissens und der Erkenntnis zu erschließen, indem ein „Feld für Untersuchungen“ eingerichtet wird: Eine Umgebung, in der sich Menschen des Kontextes ihrer Erfahrungen bewusster werden können, ebenso wie der Denk- und Gefühlsprozesse, die diese Erfahrungen herbeigeführt haben.

Das Wort „Diskussion“ kommt demgegenüber vom lateinischen discutere, was „in Stücke schlagen“ bedeutet. Die Diskussion ist also ein Gesprächsmuster, das die Fragmentierung befördert.

Die Vorstellung vom Dialog im Sinne eines reflexiven Lernprozesses stützt sich auf die Arbeiten von herausragenden Denkern des 20ten Jahrhunderts:

Der Philosoph Martin Buber benutzte den Begriff Dialog 1914, um einen zwischenmenschlichen Austausch zu beschreiben, bei dem man sich dem Anderen aufrichtig zuwendet und ihn nicht als Objekt in einer sozialen Funktion wahrnimmt, sondern in seinem authentischen Sein.

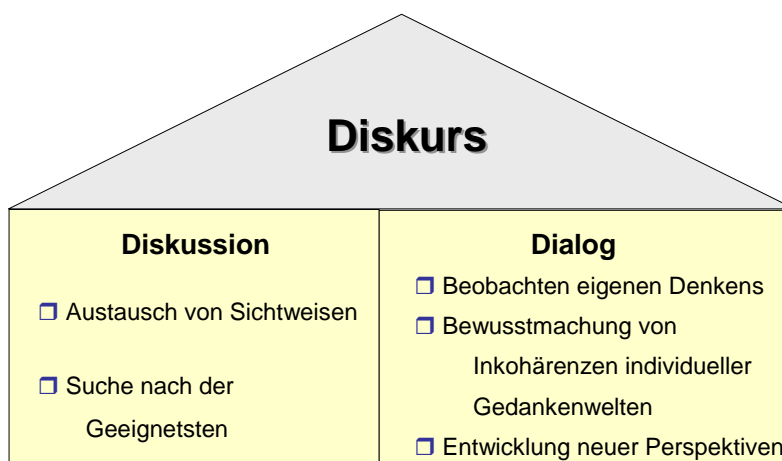
Der Physiker David Bohm (1996) schlug vor, dass sich der Dialog als neue Form der Konversation darauf konzentrieren sollte, die „stumme Infrastruktur“ des Denkens aufzudecken und zu ändern. Der Dialog fördert eine neue Form der Aufmerksamkeit,

durch die man im Gespräch eine neue Wahrnehmung entwickelt – für Annahmen, die man für selbstverständlich hält, für die Polarisierung von Meinungen, für die Regeln eines akzeptablen und nicht akzeptablen Gesprächs und für den Umgang mit Meinungsverschiedenheiten. Bohm unterscheidet zwischen "strategischem Dialog", der z. B. mit Unterstützung einer Dialogbegleitung zur Lösung von firmeninternen Problemen praktiziert wird, und dem freien ("generativen") Dialog.

Vor dem Hintergrund des organisationalen Lernens unterscheidet Senge (1990) schließlich zwischen Diskussion und Dialog und führt sie in dem Begriff des Diskurses zusammen.

Abbildung 1

Formen des Diskurses (nach Senge 1990)



Eine Diskussion dient dem Austausch von Sichtweisen und der Suche nach der am besten geeigneten, um Entscheidungen herbeizuführen. Dabei ist oft zu beobachten, dass Diskussionen „ins Leere laufen“, was nicht zuletzt den Individuen geschuldet ist, die ihre persönliche Sichtweise als den einzig realen Blickwinkel auf Situationen und Geschehnisse betrachten und unzureichend imstande sind, andere Perspektiven an- und einzunehmen (vgl. Holzkamp 1995).

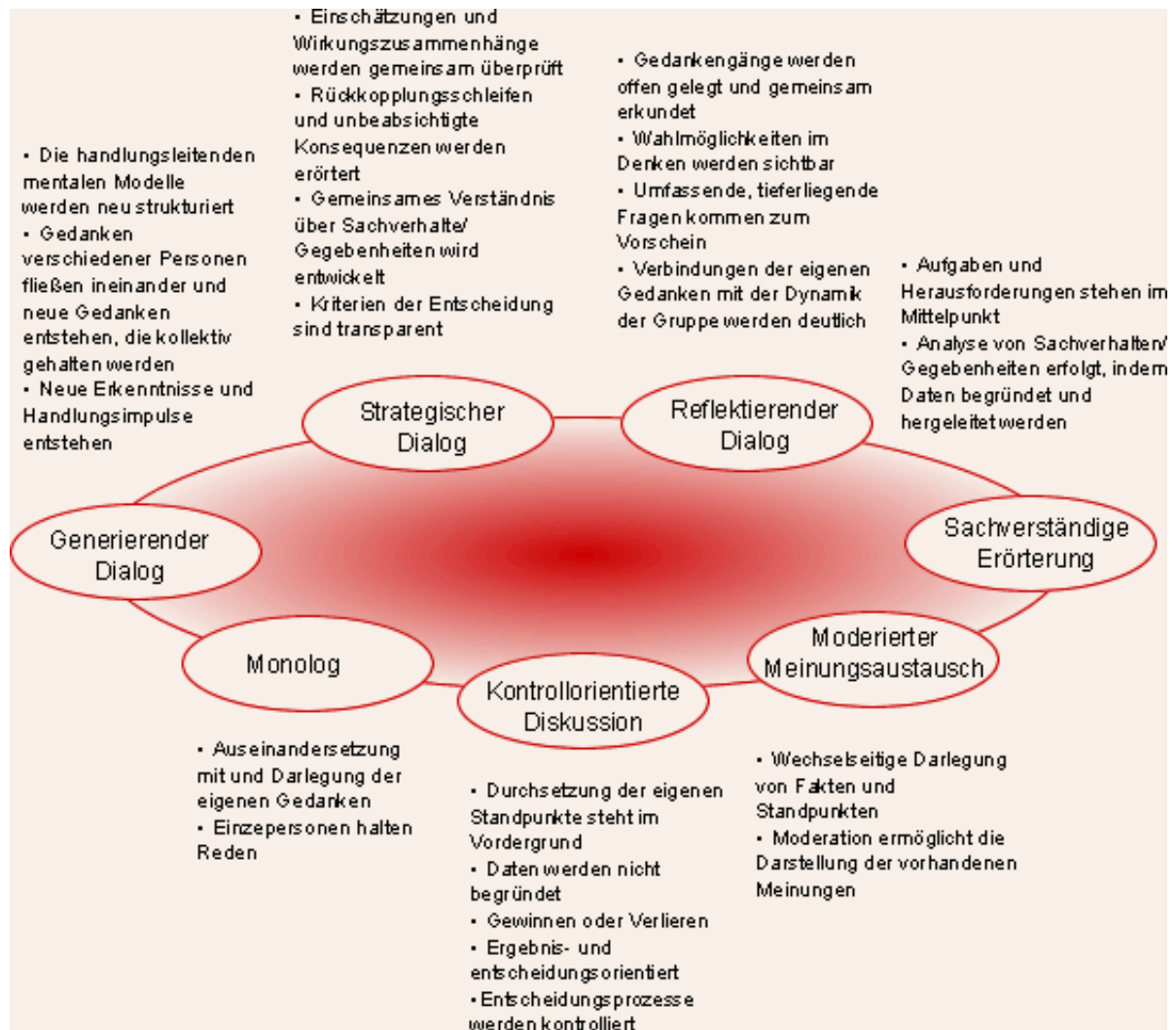
Diskussionen helfen zwar, Informationen und Perspektiven auszutauschen und somit notwendige Handlungsgrundlagen zu schaffen. Sie sind jedoch nicht hinreichend, um

neue organisationsrelevante Erkenntnisse hervorzubringen, da sie nicht zwingend bis zur konsensfähigen Entscheidung bzw. Meinungsbildung führen. Dies sieht Senge erst im Dialog gegeben und bezieht sich dabei auf Bohm (1996), der den Dialog als zentrales Wissen schaffendes Instrument ausgeführt hat.

Es geht im Dialog also nicht darum, das Ganze aus seinen Teilstücken zusammenzusetzen, sondern vielmehr darum, zu erkennen, wie das Ganze die Teile organisiert, also zu einer höheren Erkenntnis gelangt.

Abbildung 2

Dialog und andere Gesprächsformen (Lau-Villinger/Seeberg 2001)



Das Modell des „Kollegialen Coachings und kollektiven Denkens“ (nach Lau-Villinger und Seeberg 2001) geht über die beiden Formen des offenen und strategischen Dialogs (Bohm 1996) hinaus und zeigt weitere Gesprächsformen auf.

In den dargestellten Gesprächsformen sind die dialogorientierten Formen stärker dazu geeignet, den Rahmen für das Lernen von Erwachsenen zu organisieren. Basis für das Lernen sind Selbst- und Fremdrelexionen. Inhalte dieser Reflexionen können sowohl individuelle als auch kollektive Entwicklungsprozesse, Entwicklungsbedingungen sowie Ergebnisse, Zustände und Erscheinungen sein.

In diesem Verständnis ist Dialog weniger eine Methode als eine Haltung. Im Dialog nehmen die Mitwirkenden eine lernende Haltung ein. Es geht nicht um die Durchsetzung von Einzelinteressen oder Bestrebungen bestimmter Funktions- und Hierarchiegruppen, sondern um die Herausarbeitung von Wirkungszusammenhängen und Rückkopplungsprozessen sowie um die ganzheitliche Betrachtung von Gegebenheiten, Fragestellungen, Herausforderungen, Dynamiken etc. (nach Lau-Villinger, 2004).

5.1.2 Der MA&T-Ansatz

Das oben beschriebene Dialogverständnis – als gemeinsamer Reflexionsprozess, der Denkweisen und Hintergründe von Haltungen, Vorstellungen, Handeln sichtbar macht und damit Möglichkeiten für Neues schafft – ist eng „verwandt“ mit der Basis des Beratungsansatzes von MA&T.

Die auf Beteiligung und Lernen im Prozess der Arbeit ausgerichteten Strömungen der Arbeitsgestaltung in den 80er und 90er Jahren finden sich sowohl in unseren beraterischen als auch forschenden Leistungen wieder. Eckpfeiler ist dabei die systemische Sicht auf Organisationen (vgl. Unger, 2002). Die Entwicklung einer Organisation und die Entwicklung der in ihr arbeitenden Menschen sehen wir als einen ko-evolutionären Prozess. Organisations- und Personalentwicklung sind demnach nicht zwei getrennte, nebeneinander stehende Säulen, sondern greifen ineinander, ergänzen und bedingen sich gegenseitig.

Aus diesem Grund haben wir den (Forschungs-) Auftrag zur dialogischen Leistungsentwicklung nicht allein als die Entwicklung von Lerndienstleistungen *für* die beteiligten Unternehmen verstanden. Wir haben ihn ganz bewusst weiter gefasst: Einerseits als die Initiierung von nachhaltigen Lernprozessen in den *mit* uns arbeitenden und lernenden Unternehmen, andererseits als die Initiierung von nachhaltigen Lernprozessen *bei uns selbst* und in Kooperation zwischen uns und den Unternehmen. Im Verbund der vier beteiligten Gestaltungsprojekte wurde im Projektverlauf schließlich noch die zusätzliche Lernebene zwischen uns und den anderen beteiligten Forschungs- und Beratungsunternehmen als Möglichkeit zur dialogischen Leistungsentwicklung erkannt und genutzt.

Unserem Gestaltungsprojekt liegt ein Lernverständnis zugrunde, das auf einer Verknüpfung von Lern- und Arbeitshandeln von Menschen in ihrer Arbeitswelt basiert. Konzeptionelle Grundlagen dessen sind das „Erfahrungslernen“ (vgl. Kolb/Rubin/McIntyre 1984), die „Handlungsregulationstheorie“ (vgl. Hacker 2005), „situitives Lernen“ (vgl. Brown, Collins & Duguid 1989), „Problem lösendes Lernen“ (vgl. Miller, 1986), „kooperatives Lernen“ (vgl. Lave & Wenger 1991; Holzkamp 1995) und „organisationales Lernen“ (vgl. Sengé, 1990; Unger 2002). Letztendlich findet sich dieses Verständnis auch in BMBF-Forschungsprogrammen der letzten Jahre wie beispielsweise „Lernen im Prozess der Arbeit“ wieder.

Die systemische Sicht geht davon aus, dass ein „Externer“ keine Entwicklungsprozesse in Organisationen steuern kann (vgl. Willke 1991). Der Versuch, Konzepte von außen kommend in einer Organisation umsetzen zu wollen, wird nur dann glücken, wenn er auf ohnehin schon in der Organisation bestehenden, ähnlich ausgerichteten Entwicklungsabsichten und -impulsen aufbaut. Organisationen haben ihre Eigenlogik, ihre Eigenwahrnehmung, ihre Eigendynamik und einen sehr dynamischen Außenraum (König & Vollmer 1997), die sich Externen nur zum Teil erschließen.

Tabelle 1

Systemische Grundsätze (nach König & Vollmer, 1997)

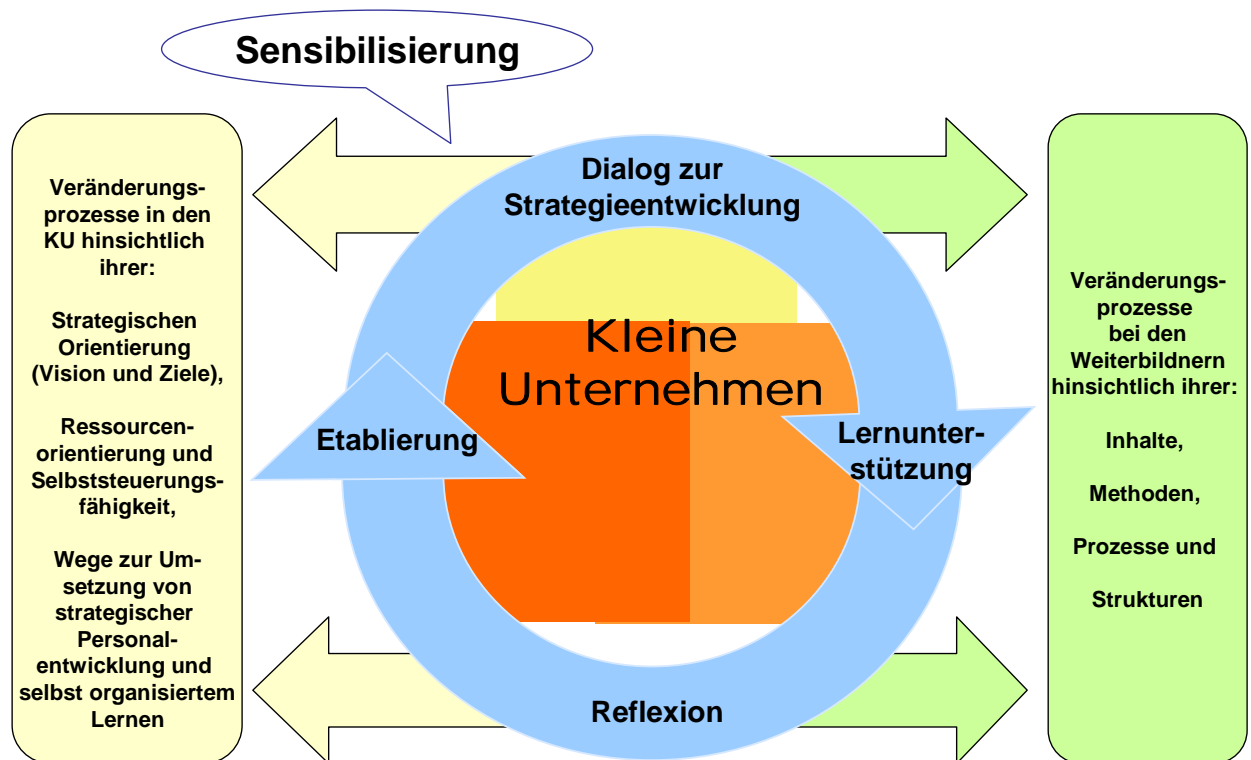
Merkmale von Organisationen	Gestaltungsanforderungen	Gestaltungsgrundsätze
-----------------------------	--------------------------	-----------------------

Eigenlogik	Normative Gestaltungsansätze sind im Einzelfall anpassungsbedürftig!	Abläufe, Handlungs- und Gestaltungsspielräume müssen bekannt sein.
Eigenwahrnehmung	Probleme, Ansätze und Beispiele Dritter sind nur sequenziell übertragbar!	Es gibt viele mögliche Lösungen, aber nur wenige akzeptierte.
Eigendynamik	Einmal gefundene Lösungen gelten zeitlich begrenzt!	Es geht (auch) um den Weg, nicht nur um die Lösung.
Dynamischer Außenraum	Gefundene Lösungen müssen Umfeldfaktoren beachten und wirtschaftlich sein! Der Außenraum muss prozessbegleitend analysiert werden.	Potenzielle Folgewirkungen müssen in die Lösungen einfließen. Lösungen müssen ausgehandelt und reflektiert werden. Sie müssen von Zeit zu Zeit überprüft werden.

Da wir Unternehmen als Organisationen in diesem Sinne betrachten, liegt der Gewinn einer externen Begleitung im Einbringen einer externen Sichtweise und zusätzlichen Know-hows. Externe Begleitung komplettiert somit die stark introvertierte Perspektive der beteiligten Unternehmen und kompensiert deren unzureichende Ressourcen, beispielsweise im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung. Diese Ressourcenproblematik verschärft sich, wenn es sich um kleine bis sehr kleine Unternehmen (Mitarbeiterzahl zwischen 10 und 50) handelt.

Abbildung 3

Systemisches Entwicklungskonzept



Der beschriebene theoretische Hintergrund zur Intervention in Organisationen begründet unseren praktizierten Ansatz zur dialogischen Leistungsentwicklung. Es ist ein zyklisches Vorgehen, das in einem Unternehmen ggf. mehrfach und auch parallel (mit unterschiedlichen Personengruppen) durchlaufen wird.

Die externe Begleitung betrieblicher Entwicklungsprozesse aus MA&T-Perspektive hat dabei vorrangig zum Inhalt:

- Hinweise zu Trends der Entwicklung von Wirtschaft und Unternehmen im Außenraum sowie zu Lern- und Gestaltungsansätzen Dritter („gute Beispiele“),
- Externe Sicht auf interne Entwicklungsstände der Unternehmens- und Personalentwicklung, Erkennung von Chancen und Defiziten,
- Inhaltliche und methodische Hinweise zur Erkennung und besseren Nutzung von Chancen und zur Überwindung von Defiziten,
- Entwicklung von Angeboten und Werkzeugen für Strategiearbeit und Personalentwicklung mit spezieller Orientierung auf die Belange kleiner Unternehmen,
- Kompetenzentwicklung der eingebundenen Fach- und Führungskräfte sowie
- Methodeninventar zur Realisierung eines begleitenden Dialogs.

Die Basis für den Anstoß von Entwicklungs- und Lernprozessen ist die Kommunikation zwischen dem Externen (Berater, Weiterbildner) und den Organisationsmitgliedern (i.d.R. zunächst Geschäftsführung und mittlere Führungskräfte). Die Form des „Miteinander Umgehens“ bestimmt wesentlich den Verlauf und die Reichweite der ausgelösten Veränderungsprozesse.

Auf Seiten von MA&T geht es letztendlich um Erfahrungen und Erkenntnisse, wie ein individuell ausgerichtetes und wirtschaftlich tragfähiges Angebot zur Unternehmens- und Personalentwicklung für den speziellen Bedarf kleiner Unternehmen gestaltet sein muss.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie dieses sehr stark situations- und klientenbezogene Vorgehen sowohl qualitätsgerecht als auch im Rahmen eines vertretbaren, zeitlichen und wirtschaftlichen Aufwandes für beide Seiten zu gestalten ist.

5.2 Dialogische Leistungsentwicklung ... und was interessiert die Unternehmen wirklich?

Dieser Frage wollen wir anhand der drei kleinen Unternehmen nachgehen, die im Dialog mit uns ihre Leistungsentwicklung gestaltet haben.

Zunächst sollen aber noch einige Schlaglichter über kleine Unternehmen vorangestellt werden, da diese zeigen, dass kleine Unternehmen einen von größeren Unternehmen deutlich unterscheidbaren Kontext für beraterische Interventionen besitzen. Die Forschung hat sich bisher erst wenig mit dieser Zielgruppe beschäftigt (Essenz des Ladenburger Diskurses – PI 21; Lutz & v. Rosenstiel).

Kleine Unternehmen mit einer Beschäftigtenzahl von weniger als 50

- setzen ihre Schwerpunkte nach ihren (großen) Hauptkunden,
- richten ihre Unternehmensentwicklung an Kurzfristzielen aus,
- sind finanziell kurzatmig,
- setzen Neuentwicklungen mit unzureichender Konsequenz um,

- werden in Veränderungsprozessen immer wieder durch das Tagesgeschäft unterbrochen,
- stellen technische Neuerungen vor organisatorische,
- sind an das Erfahrungswissen älterer Mitarbeiter gebunden, ohne es jedoch zu dokumentieren,
- bekommen immer weniger gut qualifizierte Fachkräfte,
- betreiben Personal- und Organisationsentwicklung reaktiv,
- qualifizieren Mitarbeiter/-innen hauptsächlich in spontaner Reaktion auf interessante Angebote oder auf kurzfristig erkannte, technologische Veränderungserfordernisse und
- überlassen die Qualifikation als Element der Eigenverantwortung ihren Mitarbeiter(inne)n.

5.2.1 Die Ausgangssituation

Die Ausgangssituation stellt sich in den drei an unserem Gestaltungsprojekt beteiligten Unternehmen unterschiedlich dar. Zwei dieser Unternehmen stammen aus Sachsen-Anhalt, eines aus Nordrhein-Westfalen. Während die beiden Unternehmen aus Sachsen-Anhalt reine Zulieferbetriebe, überwiegend ohne eigene Forschung und Entwicklung sind, ist das Unternehmen in NRW das Spin-off einer Universität. Das Unternehmen entwickelt Verfahren im Bereich der Lasertechnologie mit eigener, angeschlossener Produktion. Damit ist der permanente Ausbau des verfügbaren technologischen Wissens gerade für dieses Unternehmen von herausragender Bedeutung für den Bestand. Tabelle 2 gibt einen Überblick der Unternehmenscharakteristika.

Tabelle 2

Charakteristik der beteiligten Unternehmen

Unternehmen	Zulieferer hpts. Großunternehmen, Entwicklung und Produktion (Einzelfertigung)	Automobilzulieferer, Lohnfertiger (kleine und mittelgroße Serien)	Zulieferbetrieb mit Entwicklungsanteil Werkstoffentwicklung (Einzelfertigung und Kleinserien)
Produkt	Lasengeräte zur Oberflächenbehandlung	Laserbearbeitete Zulieferteile	Gleitlager für Verbrennungsmotoren, Kompressoren, Pumpen und andere Anwendungsbereiche

Gründung	1997; Spin-Off der Hochschule	2004	1996
Mitarbeiter/-innen	15; technisch gut qualifiziert, junges Team	15; Fertigungsmitarbeiter sind teilweise Facharbeiter, teilweise gering qualifiziert	Ca. 40; Fertigungsmitarbeiter sind überwiegend Facharbeiter
Bundesland	Nordrhein-Westfalen	Sachsen-Anhalt	Sachsen-Anhalt
Geschäftsführung	Zwei gleichberechtigte Geschäftsführer – kaufmännisch und technisch	Ein technischer Geschäftsführer	Nach Generationswechsel (Familienbetrieb) zwei gleichberechtigte Geschäftsführer – kaufmännisch und technisch
Kunden	Hpts. Großkunden; Deutschland, zunehmend weltweit - Vertriebspartner	Hauptsächlich kleinere Kunden, Deutschland (vorrangig Sachsen-Anhalt)	Überwiegend deutscher Markt
Unternehmensziele	Marktführerschaft ausbauen (Großkunden-Akquisition; weitere Salespartner) Produktinnovation (kundenspezifische Entwicklungen, Standardserien)	Aufbauphase: wirtschaftliche Stabilität, Kundengewinnung und -bindung, Qualitätsentwicklung	Technologische Innovationen, Qualitätsentwicklung, Durchlaufoptimierung

5.2.2 Die Aktivierungsphase

Die eingangs beschriebene Situation der Mehrheit von kleinen Unternehmen macht deutlich, dass es wesentlich auf Zugangsweg und Erstkontakte ankommt, um überhaupt eine Kooperation zum Thema Unternehmens- und Personalentwicklung herbei zu führen. Neben der Direktansprache bekannter, aber auch neuer Betriebe haben wir den Zugang über so genannte Intermediäre, wie z. B. die Kammern oder die regionale Wirtschaftsförderung gesucht. Der Weg über die Intermediäre erwies sich in unseren Beispielen als erfolgreich.

Als Essenz der Aktivitäten können bei drei beteiligten Unternehmen keine allgemeingültigen Aussagen über die Aktivierung kleiner Unternehmen formuliert werden. Trotzdem gibt es vielfältige Hinweise, die in Tabelle 3 zusammengestellt sind.

Tabelle 3

Unternehmenszugang

Wege	Kennzeichen
Direktansprache	Extrem aufwändig in der Erstansprache – Erklärungsbedarf des Anliegens Ständiges Nachhalten notwendig - es wird in der Regel kein sofortiger Gesprächstermin vereinbart

	Hoher Zufallsfaktor – geringe „Ausbeute“ des Interesses Informationsmaterial „versendet“
Über Intermediäre (IHK, HWK, regionale Wirtschaftsförderung)	Überblick über die Zielgruppe – zielgerichtete Ansprache mit Anknüpfungspunkten Vorselektion, hins. Unternehmen die aufgeschlossen für das Thema sind Möglichkeit zum Erfahrungstransfer
Erstkontakt	Persönlicher Kontaktaufbau durch festen Ansprechpartner, Beispiele und Referenzen
Personenpräsenz	Auch hier: der erste Eindruck entscheidet / situations- und personenbezogene Anpassungsfähigkeit Klarheit hins. der Möglichkeiten für das Unternehmen (die Nutzenfrage wird grundsätzlich gestellt)
Begleitmaterial	Möglichst kurze Übersichten zum Anliegen (Geschäftsführer lesen nicht gerne viel); klare, prägnante Sprache; graphische Unterstützung

Gleichzeitig haben wir bei der Erstansprache von Unternehmen erfahren, dass „Dialogische Leistungsentwicklung“ keine Begrifflichkeit ist, die besonderes Interesse weckt. Schnell haben wir alltagstauglichere Begriffe verwendet. Auch sind die damit verbundenen systemischen Sichtweisen des MA&T-Ansatzes so natürlich nicht „zu verkaufen“. Die Generierung von betrieblichem Mitwirkungsinteresse ist eine Frage der Übersetzungsleistung, und das nicht allein auf Begriffe bezogen, sondern genauso auf das Konzept. Dabei steht immer wieder die Frage im Vordergrund: „Wie viel Prozessoffenheit kann man den Unternehmen zumuten, und wo müssen bereits im Einstieg konkrete Ergebnisse avisiert werden?“.

Für die externe Seite ist dies – wie nicht anders zu erwarten - ein Balanceakt. Gerade bei kleinen Unternehmen findet man weitgehend eine Vorstellung von externer Beratungsleistung, die zügig auf ein konkretes Problem eine Lösung anbietet (Expertenberatung). Im Gegensatz zu größeren oder gar großen Unternehmen (GU) gibt es dort schlichtweg keine Ressourcen, die neben dem Tagesgeschäft Organisationsentwicklungsprojekte betreiben könnten. KU befinden sich in anderen Zwängen, obwohl sie nicht grundlegend andere Probleme haben als GU.

In unserer „Stichprobe“ haben wir zwei Erwartungstypen angetroffen:

- Konkrete Problemlage und Ergebnisvorstellung, soll über verschiedene Beratungsleistungen in Lösungsfindung und Umsetzung unterstützt werden (z. B. Zertifizierungsprozess);
- Latentes Problem ohne konkrete Ergebnisvorstellung soll über die Personalseite angegangen werden (z. B. Aufgabenverteilung).

Damit bestimmt sich auch die erste Kontaktphase. Je konkreter die Problemlage beschrieben wird und Erwartungen an die externe Hilfestellung benannt werden, desto stärker muss in der Einstiegsphase auch auf diesen Bedarf eingegangen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass damit die Rolle des „Externen Problemlösers“ eingenommen wird (das würde sowieso nicht funktionieren). Es geht in dieser Phase darum, den Dialog dafür zu nutzen, möglichst zügig konkrete „Brände“ gemeinsam zu löschen und so die Räume zu schaffen, um auch potenzielle Brandherde zu entdecken. Ist die Problemlage weniger drängend und konkret, besteht umso mehr die Möglichkeit, bereits hier in einen offenen dialogischen Prozess einzusteigen und die Rolle eines Dialogpartners und weniger eines Beraters einzunehmen. Generell haben wir in unseren drei Firmenbeispielen erlebt, dass die Firmen nach der Phase des Kennenlernens anhand der erfolgreichen, effizienten Lösung ihrer unmittelbaren Probleme immer mehr für einen offenen Dialog bereit waren.

Was ebenfalls alle drei beteiligten Unternehmen kennzeichnet, ist eine deutliche Prosperität. In der Projektlaufzeit wurde Personal aufgebaut. Gerade in einer Wachstumsphase werden Fragen zu Personalentscheidungen und -entwicklungsmöglichkeiten sowie zu erforderlichen organisatorischen Veränderungen gestellt, so dass es nicht verwunderlich ist, dass diese Unternehmen – unabhängig von ihrer Erwartung an die Rolle der Externen – das Unterstützungsangebot genutzt haben. Ein weiterer Kooperationshintergrund war die zeitnahe Identifikation und Umsetzung erforderlicher Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, um strategisch wichtige Neukunden zufriedenzustellen.

Die Bereitschaft der drei beteiligten KU mit einer externen Begleitung zusammen zu arbeiten wurde sicher auch dadurch begünstigt, dass es ein „kostenfreies“ Angebot war. Dieser Aspekt ist insofern nicht zu unterschätzen, als er mehrere – oft gegenläufige – Auswirkungen haben kann („Was nichts kostet, kann auch nichts wert sein“).

„Kostenfrei“ ist dabei allein in Bezug auf die externe Seite zu sehen. Natürlich war den Unternehmern bewusst, dass die Mitwirkung am Projekt Betriebskosten verursachen wird (Zeit, Personaleinsatz, Prioritätenverschiebungen), denen ein Nutzen gegenüber stehen muss. Insofern wurden Interesse und Beteiligung sehr wohl überlegt. Um aus der Beliebigkeit des kostenfreien Angebots in eine gegenseitige Verbindlichkeit zu wechseln, boten sich Kooperationsverträge an, die juristisch zwar wenig Gültigkeit besitzen, jedoch einen deutlichen Akzent für die weitere Zusammenarbeit setzen. Für dieses Projekt war es u. E. essentiell, keine größeren Hürden für die kleinen Unternehmen aufzubauen, da sonst die Idee und die Möglichkeiten der (neuartigen und erforschenden) dialogischen Entwicklungsarbeit stark eingeschränkt worden wären.

Der Einstieg in die Kooperation erfolgte in allen Unternehmen über die Geschäftsführungen. In der Gesprächsphase, die zum Kooperationsvertrag führte, wurden Ziele des Unternehmens und des Projekts sowie Rollen, Aufgaben und grundsätzliches Vorgehen der externen Begleitung geklärt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Ziele und Themen der KU

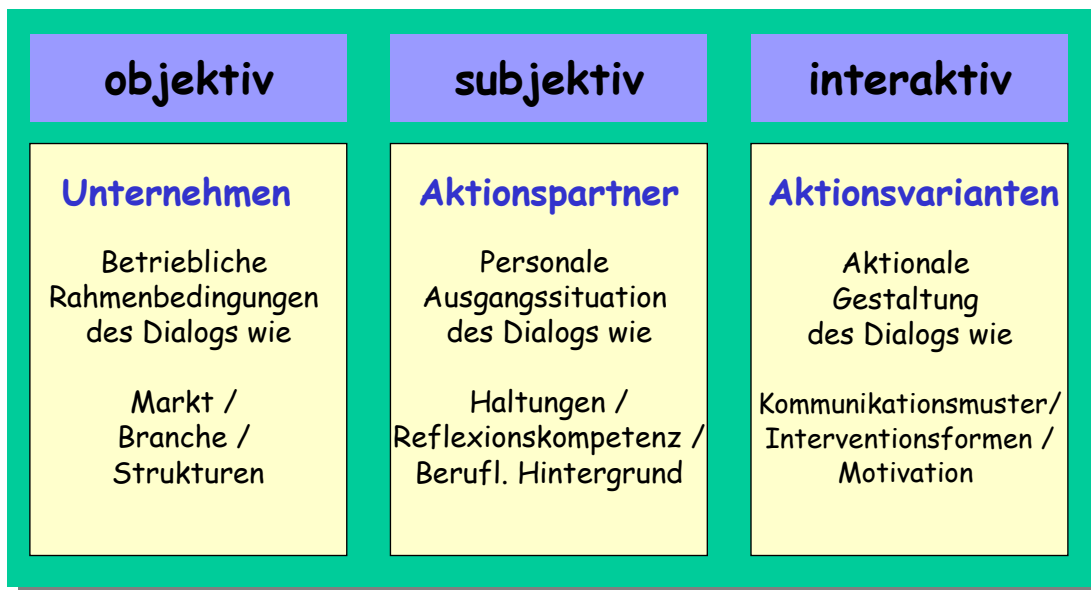
Projektziele	Organisationsstrukturen dem Wachstum anpassen Projektmanagement/Auftragsabwicklung verbessern Mitarbeiterpotenziale erkennen, zielgerichtet einsetzen, weiterentwickeln	Optimierung von Aufbau- und Ablauforganisation, Unterstützung der Qualitätszertifizierung	Einführung von Gruppenarbeit als Weg zur Mitarbeiter- und Qualitätsentwicklung
Beratungsthemen	GF-Gespräche MAPA (Mitarbeiterpotenzialanalyse) Coaching Schlüsselpersonen Organigramm/Mittlere Führungsebene GF-Feedback Teambesprechungen	GF-Gespräche, GF-Feedback, Prozessanalysen, Strategieentwicklung, Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisation, Workshop zur Qualitätsauditierung mit Gesamtbelegschaft	GF-Gespräche, darin Zielentwicklung, Situationsanalyse, Zustandsdiagnose und Sollkonzeptentwicklung Gruppenarbeit, Umsetzungsgespräche, GF-Feedback

5.2.3 Die Rahmenbedingungen

Für den Erfolg oder Misserfolg einer dialogischen Leistungsentwicklung ist erwartungsgemäß eine Vielzahl an Einflussfaktoren verantwortlich, die wir in unserem Projekt nur exemplarisch erkunden konnten. Wir sehen dabei drei zentrale Säulen der Einflüsse als relevant an.

Abbildung 4

Perspektiven auf dialogisches Arbeiten



Die faktischen äußeren Gegebenheiten, in denen ein Unternehmen agiert, nehmen Einfluss auf das *OB* und das *WIE* der Zusammenarbeit, ebenso wie die inneren Rahmenbedingungen.

Dazu ein Beispiel: Das Lasertechnologieunternehmen wurde 1997 als Spin-off eines Hochschulinstitutes gegründet. Das Produkt ist neu am Markt und erweist sich als Potenzialträger. Großunternehmen in Deutschland und zunehmend weltweit stellen den Kundenstamm dar. Das komplexe Produkt ist so wissensintensiv, dass ein überwiegend technisch gut qualifiziertes und junges Team daran arbeitet. Der Teamgedanke wird bei den 15 Mitarbeiter(inne)n hoch gehalten, man „Du-zt“ sich, das Tätigkeitsspektrum der meisten ist breit (Allrounder). Das Produkt wird in enger Kooperation mit dem Kunden entwickelt und eingeführt. Der After-Sales-Service ist aufgrund der noch nicht 100%igen Produktreife und auftretender Bedienfehler der Kunden intensiv. Ein weiteres Wachstum des Unternehmens wird prognostiziert, so dass bald auch ein größeres Gebäude bezogen wird.

Nach den ersten Kontakten bekundete dieses Unternehmen ein hohes Interesse an der Teilnahme an unserem Projekt zur strategischen Personalentwicklung (PE). Das hatte vier zentrale Gründe:

1. Die Marktbewegung und -entwicklung, z. B. ob turbulent-dynamisch, wachsend oder schrumpfend, hat starken Einfluss auf die Entscheidung, dieses Thema in Angriff zu nehmen.

Eine große Marktdynamik wirkt sich eher lähmend auf eine systematische, strategische PE aus. Es steht der tägliche Umgang mit wechselnden Bedingungen im Vordergrund, für PE stehen keine Freiräume zur Verfügung. Ein schrumpfender Markt stellt extrem ungünstige Vorbedingungen für dialogische PE-Arbeit dar (weniger Absatz – Personalabbau und -selektion). Trotz möglicherweise vorhandener, zeitlicher Freiräume wäre die Zielsetzung nur schwer zu generieren.

Demgegenüber bietet ein wachsender Markt viele Chancen und Potenziale, extern wie auch intern. Der Bedarf an Personal und damit verbundene PE aufgrund der „anvisierten Zukunft“ wird leichter erkannt und ebenso die Tatsache, dass Konzepte für diese Zukunft gemeinsam zu erarbeiten sind.

2. Neben der Marktdynamik ist auch die jeweilige Kundengruppe nicht außer Acht zu lassen.

Eine Kategorisierung in fordernd und kooperativ ist sicher zu kurz gegriffen, aber trotzdem macht sie zwei „gegensätzliche“ Verhaltens- und Aktionsradien des kleinen Unternehmens deutlich. Ist es z. B. als Zulieferer großer Unternehmen tätig, dann werden hohe Anforderungen an Qualität, Standards, Liefertreue etc. gestellt und dies oftmals mit hohem Druck (und wenig Verständnis) durchgesetzt. Gleichzeitig fordern die Kunden oft gerade in dieser Kooperationsform qualitätsgerechte interne Prozesse, wozu eine systematische PE und OE beiträgt, so dass ein externer Handlungsdruck entsteht.

Hinzu kommt, dass kooperative Kunden-Lieferantenverhältnisse (z. B. per gemeinsamer Produktentwicklung) eher ein gutes Fundament für dialogisches Arbeiten sind.

3. Die Branche des KU prägt häufig dessen Kultur und Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Konzepten und Vorgehensweisen.

So wird ein traditionelles Handwerksunternehmen anders auf das Thema dialogische Personalentwicklung reagieren als ein IT-Unternehmen, nämlich

deutlich zurückhaltender. Ein produzierendes Unternehmen wird ebenso anders damit umgehen als ein Wissensdienstleister. Die Ersten sind stärker geprägt durch Produkte, die Zweitgenannten durch Entwicklung und Prozesse. Im geschilderten Beispiel ist es ein technologiegeprägtes Unternehmen mit hoher Wissens- und Know-how-Basis, das aber auch schnell veralten kann. Wenn es jetzt nicht die Wissens- und Könnensbasis ständig aktualisiert, sinken seine Wettbewerbschancen.

4. Letztendlich stellen unternehmensinterne Faktoren den wahrscheinlich stärksten Bezug für eine dialogische Personalentwicklung dar.

Im dargestellten Beispiel war aufgrund des Wachstums eine interne Ausdifferenzierung erforderlich. Aufgaben und Abläufe mussten ständig überarbeitet und neu definiert werden, insbesondere die bisher „weichen“ Schnittstellen mussten sauberer definiert werden, um dem hohen Termin- und Qualitätsdruck gerecht zu werden. Ein solcher Ausgangspunkt drängt zwangsläufig über die Frage der Organisationsentwicklung auch das Thema der Personalentwicklung ganz nach vorn.

In einer Unternehmenskultur, in der noch „jeder alles macht“ und vermutlich auch kann, würde eine strategische Personalentwicklung keinen Boden finden. Erst wenn Abstimmungsprozesse, Spezialisierungen, Informationsprozesse und Kommunikationsbedarfe zunehmen, zeigen sich insbesondere die überfachlichen Kompetenzdefizite.

5.2.4 Die Personen

Der Kontakt mit den kleinen Unternehmen geht in der Regel immer über die Geschäftsführungen. Hier wird – oft ohne Beteiligung anderer Firmenmitglieder – entschieden, inwieweit das externe Angebot interessant ist. In unseren Partnerunternehmen waren dies ausschließlich Personen mit technischer Ausbildung. Diese Personen besitzen naturgemäß eher geringere Kenntnisse zu Fragen der Organisations- und Personalentwicklung, was aber nicht bedeutet, dass es kein Verständnis für diese Thematik gäbe. Die Geschäftsführungen in kleinen Unternehmen sind „dicht“ an ihren Mitarbeitern dran und nehmen zentrale Aufgaben der Personalführung wahr, so dass sie durchaus in der Lage sind, Kompetenzen ihrer Mitarbeiter einzuschätzen, Defizite – oder anders formuliert

Qualifizierungsbedarfe – wahrzunehmen und somit auch motiviert sind, diese Schwächen zu reduzieren.

An dieser Stelle soll keine „Typologie“ von Geschäftsführungen (GF) entworfen werden. Diesem Thema kann das so angelegte Projekt nicht gerecht werden. Eine kurze beispielhafte Beschreibung soll deutlich machen, weshalb unser Ansatz an der einen Stelle gut funktionierte und an der anderen Stelle Schwierigkeiten implizierte.

In einem der drei Unternehmen gibt es ein Team von zwei Geschäftsführern, die zu gleichen Teilen im Besitz der Firma stehen. Beide GF bilden dabei ein komplementäres Team. Auf der fachlichen Seite steht der Forscher und Produktentwickler dem technisch versierten Kaufmann gegenüber. Auf der persönlichen Seite stehen zielstrebige Energie und tiefgründige Gegenstandsdurchdringung einander gegenüber. Im Außenkontakt, aber auch im Kontakt mit Mitarbeiterteams bestimmt der dynamische Part beider GF deutlich das Geschehen. Das jeweilige Interesse an einer externen Unterstützung ist dabei nicht allein unter dem Wunsch der Personalentwicklung zu sehen. Gleichzeitig war es implizites Anliegen, Unterschiedlichkeiten im Führungsverständnis unter „Moderation“ des neutralen Externen zu klären – oder sich zunächst überhaupt zu positionieren – und Prozesse und Strukturen in der Organisation in einem gemeinsamen Reflexionsprozess zu überarbeiten, bei dem es eingangs ebenfalls unterschiedliche Vorstellungen gab.

Ein anderes Unternehmen wird von einem Geschäftsführer geleitet, der ein exzellenter Techniker ist und in seine Führungsarbeit insbesondere diese spezielle Kompetenz einbringt. Er kümmert sich am liebsten „um alles Wichtige selbst“ – von der Kunden- und Lieferantenverhandlung bis zum Qualitätsaudit, von der Mitarbeitergewinnung bis zur Optimierung von Schnittwerten an einzelnen Maschinen oder bis zur Bewertung und Auswahl einer neuen Planungs- und Konstruktionssoftware. Ausgehend von einem „klassischen“ Beraterbild ähnlich eines Steuerberaters, erwartete er von der externen Begleitung – egal, ob mehr oder weniger dialogisch entstanden – relativ rasche Lösungsvorschläge zur Verbesserung der aktuellen Situation in den Bereichen Qualitätsmanagement und Aufbauorganisation. Hier war es zunächst bedeutsam, den Wert dialogischer

Leistungsentwicklung an genau diesen Themenbeispielen zu beweisen, um den Geschäftsführer nach und nach weiter für diese ihm neue Kooperations- und Kommunikationsweise mit externen Beratern aufzuschließen. Althergekommene, autoritäre Führungsrollenverständnisse und Führungserfahrungen können dialogischer Leistungsentwicklung im Extremfall auch diametral gegenüberstehen. Hier ist der Aufwand zum Aufbrechen herkömmlicher Bilder von „angemessener“ Führung, Kooperation und Kommunikation immens.

5.2.5 Der Interaktionsprozess

Eingangs wurde bereits erwähnt, dass der Beratungsprozess einerseits durch das offene, dialogische Vorgehen geprägt war, auf der anderen Seite aber auch deutliche Signale in Richtung Externe erfolgten, Konzepte vorzulegen und konkrete Erfahrungen anderer vergleichbarer Unternehmen einzubringen. Diese ambivalente Haltung trat in den Kontakten immer wieder zutage.

In dem Lasertechnologieunternehmen war die Interaktion nach dem anfänglichen, leicht förmlichen „Herantasten“ an die Kooperation sehr schnell durch eine offene, auf gemeinsamer Augenhöhe stehende Interaktion geprägt. Es fanden zunächst mehrere Gespräche mit der GF statt, in denen die Organisationsstruktur von den Funktionen und Personen her thematisiert wurde. Zeichen des dialogischen Vorgehens in dieser Phase war insbesondere die sukzessive Annäherung an die Vorstellungen der beiden Unternehmer und deren gegenseitiger Austausch zu den Hintergründen unter der fragenden Hilfestellung der externen Seite. Die durchaus unterschiedlichen Vorstellungen gingen nach und nach – nicht zuletzt durch den festen Willen der beiden GF, zu einem gemeinsam getragenen Ergebnis zu kommen – in ein Grundraster der veränderten Organisationsstruktur über. Ein Problempunkt, um das sich das Gespräch immer wieder drehte, war die Führungsfrage. Im Wachstum ging es eben zentral darum, in der Differenzierung auch Führungsverantwortung zu delegieren, was in einer starken Teamorientierung und flachen Struktur einem Kulturbruch nahe kommt. Deshalb wurde immer wieder über einzelne Personen und deren Reaktionen gesprochen.

Schließlich reifte der Entschluss, die Mitarbeiter/-innen über eine Potenzialanalyse an dem Prozess zu beteiligen. In der Vorbereitung kommunizierte die GF sehr offen, aber personenunabhängig den Stand der Überlegungen. Im Kontakt mit den Mitarbeiter(inne)n wurde dieses frühzeitige Angehen der Organisationsstruktur als äußerst positiv bewertet und der GF hoch angerechnet. Für eine reflexive Haltung der GF sprach überdies, dass sie in diesem Rahmen ihre Mitarbeiter/-innen aufforderten, auch Rückmeldung an das Verhalten der GF zu geben. In der Folge wurden dann in Interviews, Gesprächen mit der GF und Teamsitzungen auch Handlungsfelder der Organisationsentwicklung heraus gearbeitet. Bis zu diesem Zeitpunkt war die „Welt noch in Ordnung“. Dann kamen Sommerpause, viele Aufträge und vermutlich noch weitere „Ressourcenfresser“, so dass der Prozess stockte. Es wurden keine neuen Termine zwischen externer Begleitung und KU gemacht, weil die „Hausaufgaben“ nicht erledigt waren. Dieser Zustand zog sich über mehrere Wochen hin.

Von der externen Seite wurde schließlich ein „hausaufgabenunabhängiger“ gemeinsamer Reflexionstermin anberaumt. Die Geschäftsführung erkannte selbstkritisch, dass sie mit der anfänglichen Euphorie (jetzt passen wir unsere Organisationsstruktur dem Wachstum an) über das Ziel „hinausgeschossen“ war. Mit der Ankündigung, dass die Aufgaben besser abgegrenzt werden, war für die GF beobachtbar, dass Mitarbeiter diese Abgrenzung eigenaktiv vornahmen und es häufiger zu Aussagen wie: „Dafür bin ich nicht zuständig“ kam, was für ein Kleinunternehmen, das auf hohe Flexibilität baut, extrem problematisch ist. Aus diesem Grund wurde die GF zügig aktiv und entwarf für jeden Beschäftigten ein Aufgabenprofil, das in einer offenen Mitarbeitersitzung allen Akteuren vorgestellt wurde. Diese vorweihnachtliche Sitzung schien für alle Beteiligten den Knoten wieder zu lösen.

Aus dem anschließenden Reflexionsprozess erwuchs schließlich das Anliegen der GF, die zentrale und neu formulierte Führungsfunktion unterhalb der GF und Schnittstelle zwischen den Bereichen Konstruktion und Produktion in dem Hineinwachsen in die neue Funktion zu begleiten und darüber wiederum auf das Gesamtsystem einzuwirken. Zur Frage der Personalentwicklung wurde auch die Möglichkeit von Seminaren (z. B. zu den Themen Projektmanagement,

Zeitmanagement – Termintreue) thematisiert, auch mit durchaus unterschiedlichen Vorstellungen seitens der GF. Nach mehrfachem Abwägen war für das KU die Variante der Stärkung eines zentralen Akteurs, der wiederum die Personalentwicklung im eigenen Verhalten und Handeln praktiziert, die für das System angemessenere Vorgehensweise. Hier wurde insbesondere auch deutlich, dass explizite Qualifizierungsmaßnahmen von den KU nur selten als für sich passfähig wahrgenommen werden. Man möchte etwas haben, das ganz spezifisch auf die eigene Problemsituation eingeht, aber demgegenüber ist es ebenso schwierig, gleichzeitig in eine „tailormade“ Maßnahme für mehrere Mitarbeiter zu organisieren, zumal diese nicht unerhebliche Kosten bedeutet.

Das Coaching des Produktionsmanagers kann als klare Unterstützung im Kontext der dialogischen Unternehmens- und Personalentwicklung eingestuft werden. Auch hier wurde darauf geachtet, dass die GF in der Anfangs- und Endphase Mitverantwortung übernimmt. Es wurden neben den Themen zur persönlichen Entwicklung und Haltung als Führungsperson gleichzeitig Instrumente entwickelt, die die Steuerung der Produktionsplanung verbessern. Es ist also – mit einem auf Dialog und nicht auf Expertenrat basierenden Ansatz – gelungen, auch überdauernde Veränderungen durch die Geschäftsführer auszulösen und zu implementieren. Diese Geschäftsführung hält eine weitere Kooperation, insbesondere in Form des Coachings, auch über das Projektende hinweg für möglich und sinnvoll.

5.2.6 Die Instrumente

Im Rahmen solcher dialogischen Prozesse sind verschiedene Instrumente entstanden, die in den drei Unternehmen vollständig oder teilweise zum Einsatz kamen. Als Instrument wollen wir hier ein abgrenzbares methodisches Vorgehen zu einem definierten Zwischenziel verstehen.

Die entstandenen Instrumente beinhalten allesamt ein Lernpotenzial für alle beteiligten Akteure, so dass wir sie ohne Übertreibung als Lerninstrumente bezeichnen können. Darüber hinaus sind diese Lerninstrumente gerade für kleine Unternehmen geeignet, da sie auf die spezifische Situation adaptierbar sind, der erforderliche Ressourceneinsatz des Unternehmens überschaubar ist, sie keine bzw.

geringe Vorkenntnisse benötigen und den intendierten dialogischen Prozess und insbesondere die Selbstreflexion im Unternehmen fördern. Vier dieser Instrumente und die damit gewonnenen Einsatzerfahrungen werden im Folgenden näher beschrieben.

5.2.7 Zielformulierung

Für die kleinen Unternehmen war es eine neue Erfahrung, die strategischen Ziele des Unternehmens systematisch und strukturiert „im Dialog“ mit einem Berater herzuleiten. Ziele befinden sich in den Köpfen der Geschäftsführer, sind in KU aber eher selten für alle anderen Akteure hinreichend transparent. Für Produkte existieren zwar Hochglanzprospekte, Entwicklungsziele jedoch werden weder zur Kommunikation nach innen noch nach außen formuliert. Dabei scheint doch gerade angesichts begrenzter Ressourcen in KU eine auf Entwicklungsschwerpunkte orientierte Unternehmenspolitik sinnvoll zu sein.

Mit dem „dynamischen Zielsystem“ können Ziele in ihrer Detailliertheit und ihren gegenseitigen Bezügen formuliert und visualisiert werden. Abgeleitet von dem übergeordneten strategischen Hauptziel, werden die einzelnen Aktionsbereiche definiert (Leistungsziele) und daraus die konkreten Maßnahmen abgeleitet bzw. immer wieder darin verortet.

Diese Systematik, das Generieren von Jahreszielen und daraus abgeleiteten Meilensteinen, die verständliche Übersicht „auf einen Blick“ führte bei allen drei Unternehmen zu einer verbesserten Ausrichtung auf der einen Seite, aber auch gleichfalls zu einer unternehmensweiten „Auseinandersetzung“ damit. Und gerade hier ist die dialogische Vorgehensweise von unschätzbarem Vorteil. Ziele (sofern sie handlungsleitend sein sollen) müssen aus den Möglichkeiten einer Organisation heraus entstehen und dürfen keine Wunschvorstellungen repräsentieren. Im Dialog finden diese Möglichkeiten (oder auch Potenziale) ihren Raum und werden nicht durch schnelle ambitionierte Zielkennzahlen überlagert, deren Erreichbarkeit „in den Wolken“ schwebt.

Die Wirkung eines solchen Prozesses zeigte sich z. B. bei einem Geschäftsführer, der in einem Workshop kurz nach dem Erstellungsprozess mit dem Zielsystem auf seine Mitarbeiter/innen zuging und eindeutig positive Mitarbeiterresonanz dazu bekam, dass „endlich klare Schwerpunkte gesetzt sind“ und der Zusammenhang der Aufgaben „klarer sei“. Dies war Motivation genug, das Zielsystem als dynamisches Element im Unternehmensmanagement weiterhin einzusetzen.

5.2.8 Potenzialanalyse

Um Maßnahmen zu ergreifen, die Lernen im Unternehmen initiieren und befördern, müssen zunächst der Ausgangspunkt, die Interessen und die Möglichkeiten ausgelotet werden. Dies wurde in den beteiligten Unternehmen – zwar mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, aber mit ähnlichen methodischen Vorgehensweisen – durchgeführt. Das Vorgehen einer IST-Analyse und damit verbunden Potenziale zu identifizieren, ist zunächst nichts Besonderes und methodisch für einen Lernberater sicher auch keine Herausforderung.

Gerade für kleine Unternehmen ist dieser Teil eines dialogischen Prozesses aber bedeutsam: Sie nehmen sich im Alltagsgeschäft keine Zeit, um ihre ganz spezifischen Potenziale zu erkennen und zu nutzen. Dies muss also zwangsläufig zentraler Gegenstand eines solchen, dialogisch angelegten Projekts sein. Nicht nur das Unternehmen wird damit bewegt, selbstreflexiv zu agieren, sondern auch der Lernberater gewinnt dadurch zentrale Einblicke, auf deren Basis seine Interventionen deutlich zielgerichteter und passgenauer erfolgen können.

Methodisch wurden dafür die Coaching-Gespräche mit der Geschäftsführung eingesetzt, strukturierte Interviews mit Führungskräften und Mitarbeiter(inne)n geführt, die Kompetenzbilanz-NRW und ein stufenweises Survey-Feedback-Verfahren genutzt.

5.2.9 Teamarbeit

Gerade in kleinen Unternehmen wird häufig recht eng im Team gearbeitet. Die Informations- und Kommunikationswege sind kurz, vieles passiert auf Zuruf. Geht

das Unternehmen aber über eine bestimmte Größe hinaus (in unseren Fällen bei mehr als 15 Mitarbeiter(inne)n, dann stellt sich häufig die Frage nach einer Team- oder Gruppenorganisation. Man möchte den Vorteil von Teams nicht missen, Führung neben der Geschäftsführung kristallisiert sich erst nach und nach heraus (oft nach dem Prinzip: Evolution statt Revolution), aber so wie es bisher funktionierte, ist es zukünftig nicht mehr Erfolg versprechend, dessen waren sich die Geschäftsführungen in den beiden Wachstumsunternehmen bewusst.

An dieser Stelle wurden in diesen beiden Unternehmen externer Wissensinput und Konzeptionsarbeit relevant. „Teamarbeit“ haben bereits viele Organisationen eingeführt, und die Berater konnten auf Erfahrungen mit anderen Unternehmen zurückgreifen. Hier zeigte sich sehr deutlich der Balanceakt zwischen Experten- und Prozessberatung. Dialogisches Arbeiten bedeutete für uns, den Reflexionsprozess über diese „fremden“ Konzepte im Unternehmen zu moderieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit den konkreten Gegebenheiten des Unternehmens musste in eine eigene Konzeptfindung der Geschäftsführungen münden.

Gleichzeitig war hier auch sehr deutlich die Verbindung zu den zuvor entwickelten Zielsystemen und möglichen Lernmaßnahmen gegeben. Diese Ziele wurden erneut reflektiert und für den Gegenstand „Teamarbeit“ konkretisiert, außerdem wurden Lernpotenziale herausgearbeitet, die gerade mittels Teamarbeit entstehen sollten.

Methodisch erfolgte dies über ein Raster, das die „Ziele der Teamarbeit“, deren Gewichtung für das jeweilige Unternehmen, den momentanen Stand und den angestrebten Zielzustand beinhaltete. Dieses Raster wurde in einem gemeinsamen Prozess von Geschäftsführung, Führungskräften und einzelnen Mitarbeiter(inne)n unter externer Moderation gefüllt und diente zur Ableitung konkreter Schwerpunktsetzungen und Maßnahmen sowie einer realistischen Zeitplanung für die Umsetzungsphase.

5.2.10 Coaching

Der Begriff Coaching wird zwischenzeitlich in einer kaum noch überschaubaren Vielzahl an Varianten benutzt und somit leider auch verwässert: Jeder Rat oder Tipp,

den eine Person einer anderen gibt – gleich auf welchem Gebiet – wird mittlerweile als Coaching bezeichnet. Wir führen den Begriff hier wieder enger und sehen ihn als einen Prozess, in dem der Coach durch verschiedene Interventionsmethoden dem Coachee hilft, eigene (Verhaltens-)Ziele zu entwickeln und eigene Entscheidungen zu treffen. Coaching beinhaltet dabei externes Feedback und bei Bedarf auch praxisorientiertes Training. Im Coaching kommt es allein auf den Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Gecoachten an, der Coach selbst ist Mittel zum Zweck. Coaching ist dabei insofern dialogisch, da im Sinne der Gesprächsformen von Lau-Villinger (s. o.) hier ein reflexiver, gerierender und strategischer Dialog stattfindet, dessen Gegenstand oder zentraler Inhalt die Erlebenswelt einer der beiden Personen ist. Da die externe Lernberatung hier neben dem wertneutralen Coaching auch den Auftrag hat, Lernen in der gesamten Organisation zu fördern, wurde in dieses Coaching als weiteres Element die explizite Ausweitung des Lernprozesses (Personalentwicklung) eingefügt.

In der Arbeit mit den kleinen Unternehmen stellt das Coaching von Schlüsselpersonen ein zentrales Instrument dar. Coaching-Elemente sind implizit (nicht explizit – es wurde den GF selbst kein Coaching „verkauft“, obwohl dieser Bedarf zum Abschluss vereinzelt geäußert wurde) in die Gespräche mit den Geschäftsführungen eingeflossen. Die Übergänge vom Coaching (personenbezogener Fokus, der in der Regel sehr persönlich ist) hin zur dialogischen Leistungsentwicklung (Lernsystem Unternehmen) wurden situativ und fließend gestaltet. Es ging in den Geschäftsführungsgesprächen darum, auch zunächst den Wert eines solchen persönlichen Coachings zu erkennen.

Dies führt erfahrungsgemäß leicht dazu, dass explizites Coaching angefordert wird. Das Coaching von Schlüsselpersonen (z. B. angehenden Führungskräften) ist ein zentraler Hebel für die Organisations- und Personalentwicklung. Wenn es gelingt, Schlüsselpersonen für ihre Aufgabe der Personalentwicklung tiefergehend zu sensibilisieren und mit ihnen konkrete Verhaltensmuster zu entwickeln, ist damit der Grundstein für die Nachhaltigkeit der OE- und PE-Maßnahmen gelegt.

5.3 Dialogisch ... wer lernt denn eigentlich wie?

Lernen und Reflexion

Auf Grundlage des eingangs beschriebenen Dialogverständnisses, der Umsetzung in ein Interventionskonzept und der Darstellung der konkreten Rahmenbedingungen und der Entwicklungsprozesse in kleinen Unternehmen, soll nun die zentrale – darin enthaltene - psychologische Komponente des dialogischen Vorgehens eingehender beleuchtet werden: Die Reflexionsfähigkeit von Personen und Systemen und die Förderung von Reflexionsprozessen und möglicherweise auch der Fähigkeit dazu.

Doch zunächst: Was meint der Begriff Reflexion? Den Begriff der Reflexion kennen wir in erster Linie aus der Physik: Lichtstrahlen treffen auf einen reflektierenden Gegenstand und werden zurückgeworfen, dabei gilt das altbekannte Gesetz: Einfallswinkel = Ausfallswinkel, der reflektierte Strahl nimmt also in der Regel einen anderen Weg, der aber eindeutig in Bezug zum Ausgangs-Strahl steht. Im übertragenen Sinn findet sich Reflexion auch in der Philosophie wieder und meint dort die Rückwendung des Subjekts vom wahrgenommenen Gegenstand auf seine eigenen Wahrnehmungs- und Denkkakte. In der Systemtheorie wird das „Selbst“, auf das sich etwas bezieht, als ein System von Beobachtungen gesehen. Schließlich sieht die Psychologie in der Reflexivität die Tendenz zum überlegten, besonnenen Handeln im Gegensatz zur Impulsivität. Die Reflexion bedeutet also vor allem das „Sich-Zurückwenden“ des Denkens und des Bewusstseins auf sich selbst.

Etwas umgangssprachlicher formuliert geht es also um eine Art „Nabelschau“. Eine Person oder eine Personengruppe denkt bewusst über sich selbst nach. Aus diesem Prozess resultieren in der Regel Erkenntnisse (Konzepte, Wissen, mentale Modelle u. a. m.), die zukünftiges Handeln beeinflussen. Diese Fähigkeit wird als eine ureigene menschliche Fähigkeit angesehen. Menschen denken also grundsätzlich über sich selbst und ihr Handeln nach – einige mehr, andere weniger.

Reflexionsfähigkeit ist somit als menschliche Eigenschaft zu verstehen, die unterschiedliche Grundausprägungen haben kann, aber auch beeinflussbar ist.

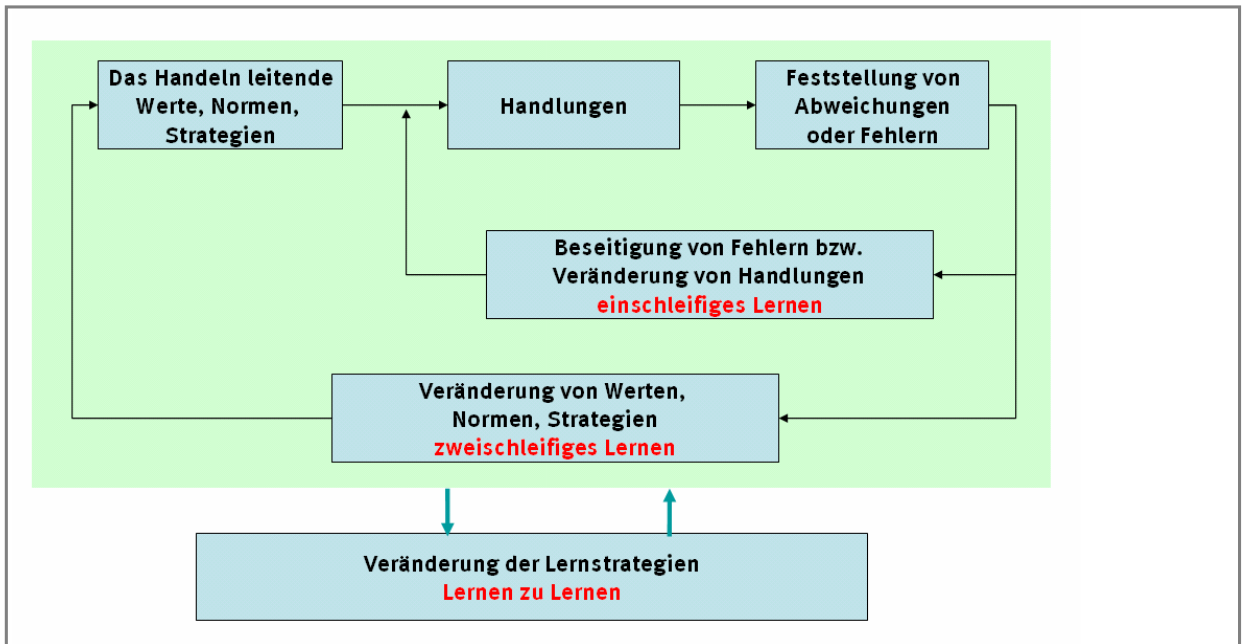
Für das Agieren des Menschen in einer immer komplexeren Welt ist Reflexionsfähigkeit von hoher Bedeutung, denn ohne diese würden viele Lernprozesse nicht stattfinden. Insbesondere das erfahrungsorientierte Lernen benötigt eine Phase der Reflexion. Kolb (1984) hat dies in seinem Lernzyklus dargestellt: Es werden konkrete Erfahrungen mit der Umwelt gemacht, die beobachtet und reflektiert werden; daraus bilden sich gedankliche Modelle zum Wesen des jeweiligen Gegenstandsbereichs aus, die wiederum an der Realität ausprobiert werden. Die mentalen Modelle (Gedankenkonzepte) werden reflektierend angepasst.

Diese Lerntheorie wird auch durch Argyris & Schön (1978) bestätigt, die dies auf einen problemlösenden Zyklus beziehen: detection (Problementdeckung), invention (Lösungssuche), production (Umsetzung, Lösung) und generalization (Verallgemeinerung und Abspeicherung), wobei insbesondere in der Generalisierungsphase Reflexionsprozesse stattfinden müssen, damit Lernen ermöglicht wird.

Dieser Zyklus auf der individuellen Ebene findet ein Pendant auf der organisationalen Ebene: Das single- und double-loop Learning.

Abbildung 5

Organisationales Lernen (nach Argyris & Schön 1978)



Es werden Handlungen vorgenommen, die mit der Zielvorstellung verglichen werden und bei Abweichungen erfolgt eine Veränderung der Handlungsausführung (einschleifiges Lernen). Damit wird jedoch nicht der Handlungsrahmen der Akteure in der Organisation verändert. Dies geschieht über das zweischleifige Lernen. Dort werden aufgrund der Abweichungen von der Zielvorstellung Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die zu einer Veränderung der Rahmenbedingungen des Handelns in der Organisation führen. Es werden Werte, Normen und Strategien der Organisation reflektiert und verändert, was schließlich erst das organisationale Lernen ausmacht.

Damit sind neben individuellen Reflexionsprozessen natürlich auch Reflexionsprozesse im Team angesprochen. Die Reflexionsfähigkeit eines sozialen Systems bestimmt in hohem Maße seine Lernfähigkeit. Das ist Grundannahme vieler Autoren (z. B. Fatzer 1990; Sattelberger 1991; Wimmer 1988).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Konzeptionen zu Reflexion und Lernen können wir nun auch unsere dialogische Leistungsentwicklung in den kleinen Unternehmen betrachten. Dabei wollen wir aber zunächst noch die Fähigkeit von der Bereitschaft abgrenzen, da das eine ohne das andere in unserem Zusammenhang keinen Sinn macht.

Reflexionsfähigkeit sehen wir als die Fähigkeit, sich eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen, Denk- und Verhaltensdispositionen (wie beispielsweise Interessen oder Meinungen) bewusstmachen und zu verbalisieren. Im Unterschied dazu meint die Reflexionsbereitschaft die Motivation, diese Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Denkprozesse zielgerichtet und bewusst einzuleiten, kognitiv und emotional zu durchlaufen und deren Ergebnisse im individuellen Dialog („internen Dialog“) bzw. im Dialog mit Anderen zu formulieren.

5.3.1 Die reflexive Beratung

Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit sind Grundvoraussetzung für das Lernen. Gleichzeitig sind sie auch ein implizites Element des Dialogs. Aus diesem Grund geht es in unseren Beratungsprozessen darum, immer wieder die Reflexion anzustoßen.

Moldaschl (2005) formuliert daraus ein Beratungsprinzip: Die „Reflexive Beratung“. Sie steht neben den klassischen Beratungsparadigmen der Experten- und der Prozessberatung als klar abgrenzbare eigene Beratungsform. Moldaschl spricht sogar von einem neuen Paradigma. Auch wenn dies noch keine allgemein anerkannte Position ist, so zeigt eine derartige Diskussion doch die Bedeutung des Themas.

Aus den Prinzipien, die Moldaschl (2005, S. 56 - 61) für eine reflexive Beratung vorschlägt, hat MA&T vor dem Hintergrund des eigenen Ansatzes mehrere ausgewählt und in ihrer Umsetzung im Projekt reflektiert. In unseren Gestaltungsprojekten waren die folgenden Prinzipien Handlungsgrundlage:

5.3.2 Reflexivitätssteigerung durch Expertenwissen

In diesem Prinzip zeigt sich am Deutlichsten die Gratwanderung zwischen Expertentum und systemischer OE, oder anders gesagt, das mögliche andere Beratungsverständnis. Eine Organisation trägt viel Wissen in sich, aber können wir wirklich davon ausgehen, dass in heutiger Zeit der Schnelllebigkeit und Vielfältigkeit von Wissen alles notwendige verfügbar ist. Eine Ergänzung des Wissens durch externe, das Aufzeigen von Handlungsalternativen und der Blick auf andere Modelle

ist für die meisten Organisationen sinnvoll und wichtig, um die eigenen Modelle weiterzuentwickeln. Trotzdem ist dies noch keine Expertenberatung, da hier kein Lösungsmuster implementiert wird.

In allen drei Unternehmen haben wir Expertise eingebracht. Auf Fragen wie z. B. „Wie gehen denn andere das Thema Gruppenarbeit an?“ oder „Wie kann ich den Informationsfluss besser gestalten?“ haben wir aus unserem Beratungshintergrund natürlich Wissen und Erfahrung eingebracht und z. B. das Gruppenarbeitskonzept in seinen Grundzügen dargestellt. Es geht hier vorrangig darum, wie der Kommunikationsprozess, Rolle und Haltungen in diesen Momenten aussehen. Der Berater stellt nur den Kontext für den Reflexionsprozess des Klienten bereit.

5.3.3 Beachtung von Grenzen der eigenen Expertise

Dieses Prinzip stellt eigentlich eine grundlegende Forderung an jeden beratend und professionell Tätigen dar. Trotzdem erleben wir in der Praxis oft anderes. Der Klient kann nicht immer durchschauen, wer für ihn fundierte Expertise einbringt, da er keinen Überblick des betreffenden Marktes besitzt. Die Berater möchten möglichst umfassende Teile des Auftrages auf eigene Rechnung machen, deshalb wird nicht immer auf die Grenzen der eigenen Expertise hingewiesen. Hier ist Reflexionsbereitschaft auf Seiten der Berater gefragt.

In zwei der Unternehmen war bereits ein Beratungsunternehmen mit dem Zertifizierungsvorhaben beauftragt. Da es gleichzeitig auch um die Umsetzung von Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen ging, und damit die „Grenzen“ des QM-Beraters erreicht waren – und dies von dem Berater selbst gegenüber der Geschäftsführung thematisiert wurde! –, suchte man nach Prozess- und Umsetzungsexpertise, was dann dazu führte, dass MA&T als weitere Beratungsinstitution integriert wurde. In der Folge gab es Abstimmungsgespräche zwischen Beratern und Geschäftsführungen, in denen der jeweilige fachliche Hintergrund der Berater in Rollen und Aufgaben Berücksichtigung fand.

5.3.4 Generierung von fallspezifischem Wissen in Koproduktion

Dieses Prinzip ist eng mit der dialogischen Leistungsentwicklung in Verbindung zu bringen. Es besagt, dass gerade im Beratungsprozess fallbezogenes Wissen, also Erfahrungswissen beim Kunden und gemeinsam mit dem Kunden erzeugt wird. Dieses Erfahrungswissen trägt der Berater von Kunde zu Kunde weiter. Dies wird zwar nicht gerne zugegeben, da unser Beraterbild sich immer noch auf die Fachexpertise und damit verbundenem generalisiertem Wissen oder allgemeingültigen Methoden stützt, zumal es auch noch impliziert, dass der Berater im Beratungsprozess über den Kunden qualifiziert wird. Demgegenüber steht der ausdrückliche Wunsch des Kunden, über gemachte Erfahrungen in anderen Unternehmen zu profitieren.

Der Auftrag in unseren Betriebsprojekten war die Koproduktion und Erprobung von Lernleistungen. Es gab im Vorfeld wenig Erfahrung mit kleinen Unternehmen, so dass man hier eindeutig auf die Kooperation des Unternehmens zur Koproduktion angewiesen war. Und hier bewegte sich die Beratung in einem eindeutigen Spannungsfeld, da auch die kleinen Unternehmen von einem Berater einerseits Fachexpertise und Modelle erwarten, auf der anderen Seite Fallwissen aus anderen Unternehmen (das es für diese Unternehmen kaum gibt) und schließlich eine ganz spezifische Lösung auf ihr einzigartiges Unternehmen hin erzeugt haben möchten. Diesen Aspekt der Mehrfacherwartung, die z. T. auch widersprüchlich ist, gilt es seitens der Beratung für den Dialog und die gemeinsame Reflexion zu nutzen. In regelmäßigen Abständen (ca. 2 x p.a.) wurden in den Gesamtprozess integrierte Zwischenreflexionen durchgeführt, in denen u. a. Projektrahmen und -intention immer wieder thematisiert und auf einem neuen Niveau geklärt wurden.

5.3.5 Vereinbarkeit von Wert- und Interessenbindung

Hiermit sind wir bei der grundlegenden Reflexion im Beratungssystem angelangt. Von mehreren „Systemikern“ wird das Setzen von Zielen, das Einbringen von Gestaltungsalternativen und Maßstäben in einen organisationalen Veränderungsprozess, die bereits einen Wert bzw. eine Notwendigkeit in sich darstellen, skeptisch betrachtet und das in vielen Punkten sicher auch nicht unberechtigt (vgl. z. B. Luhmann, 1991). Trotzdem wird es kein Beratungssystem geben, das „wertneutral“ agiert. Und spätestens bei der Frage des Auftraggebers und

der Stakeholder sind wir auch bei der Frage von Interessen. Reflexive Beratung verlangt vom Beratungssystem Bewusstheit über eigene Wert- und Interessensbindungen ebenso wie fundierte Hypothesen über das Klientensystem.

Gerade in unserem Projekt zur „Dialogischen Leistungsentwicklung in KU“ stehen ein Wertesystem der Berater, das sich im Lauf der eigenen Beratungspraxis ausgebildet hat (z. B. Mitarbeiterbeteiligung, Unterstützung Arbeitsplatzauf- anstelle -abbau), den vielfältigen Interessen und Werten anderer (Projektträger, Begleitforschung, und insbes. das kleine Unternehmen) gegenüber. Im Konflikt dabei stehen insbesondere die Interessen der Geldgeber und der Unternehmen. Die Einen wollen generalisierbares Wissen zu einer ganz bestimmten Fragestellung und die Anderen eine fallspezifische, nutzenbringende Lösung für ihr ganz konkretes Problem. Die Reflexion im Beratungssystem zur Vereinbarkeit wurde auf verschiedenen Ebenen (siehe folgenden Abschnitt) geführt und unseres Erachtens nach für alle Beteiligten gut gemeistert.

5.3.6 Beachtung von Kontext und Nebenfolgen

Mit Kontext sind die jeweils spezifischen Bedingungen, in denen Beratung stattfindet, gemeint. Interventionen des Beraters wirken über diese Kontexte auf das Beratersystem zurück (Rekursivität). Ein reflexives Beratersystem wird deshalb im Wissen dieser Rückbezüglichkeit weniger auf kontextunabhängige Best-Practice Empfehlungen setzen. Es wird auch eher um die eingeschränkte Planbarkeit von Handlungsfolgen und um mögliche Nebenwirkungen wissen. Reflexive Beratung heißt dabei – anders als in der Prozessberatung – aber nicht das „Rausziehen“ aus diesen Konsequenzen, frei nach dem Motto, dass dies ja keine Beratungsintention gewesen sei. Erst durch kontinuierliche Evaluierung, Selbstbeobachtung und Selbstkritik erreicht das Beratersystem essentielle Lerneffekte, die es ja ebenso beim Kunden erreichen möchte.

Die Schwierigkeit im Umgang mit diesem Prinzip zeigte sich in einem der beteiligten Unternehmen z. B. darüber, dass Berater und Kunde gemeinsam das Ziel der eindeutigeren Stellenabgrenzung und Zuordnung von Verantwortung im Wachstumsprozess formulierten. Dazu wurde in „gutem Glauben“ ein Organigramm erstellt, das für alle Beteiligten Orientierung sein sollte und mit klareren

Aufgabenzuordnungen als bisher gefüllt werden sollte. Fast alle Mitarbeiter waren begeistert, dass etwas passierte. Nach knapp einem Jahr resümierte die Geschäftsleitung, dass sie sich damit wohl „zu weit aus dem Fenster gelehnt“ habe, da jetzt viele nur noch auf eine Aufgabenabgrenzung pochten und ein Stück Flexibilität verloren gegangen sei. Hier hätte das Beratersystem frühzeitiger Konsequenzen erkennen, benennen und mit den Verantwortlichen reflektieren und insbesondere auch als Mahner in Erscheinung treten müssen, dass keine Veränderung „kostenlos“ bzw. ohne beharrliche Eigeninitiative zu erreichen ist. Soweit zur Selbstkritik. Reflexive Prozesse anregen heißt eben vor allem auch unsichere oder gar „unangenehme“ Dinge anzusprechen.

5.3.7 Klientenprofessionalisierung

Der Begriff der Klientenprofessionalisierung ist wesentlich durch Mohe (2003) geprägt worden. Damit wären wir bei dem Thema der Nachhaltigkeit angelangt, die sicher aus Beratersicht ambivalent betrachtet wird und deshalb in Praxis zwar offenmundig propagiert, aber demgegenüber stehen oft nur wenige Handlungsansätze. Theoretische Ansätze gehen davon aus, dass Beraterhandeln die Problemlöse- und Veränderungsfähigkeit fördern soll. Reflexive Beratung sucht demnach nach Möglichkeiten eben nicht nur die Methoden zur Problemlösung in der Organisation zu verankern, sondern vor allem auch die Reflexivität, die ja Basis dieser Fähigkeiten ist.

Die Förderung der Reflexivität in der Organisation ist in unseren kleinen Unternehmen durch die Form der Kommunikation und damit durch kulturbeeinflussende Elemente erfolgt. In größeren Unternehmen werden Feedback-Verfahren (360°), Hospitation, Rotation, MbO, KVP u. a. m. verankert, in kleinen Unternehmen sind diese Verfahren „oversized“. Wir haben deshalb einfache Methoden gewählt, wie z. B. die Zielgenerierung auf Führungsebene und dessen kontinuierliche Prüfung, das Coaching einzelner Schlüsselpersonen unter engem Einbezug der Geschäftsführung und die Übergabe dieses Prozesses zur Fortführung an die Geschäftsführung oder auch das Führen von bedarfsorientierten Mitarbeitergesprächen, in denen Reflexionsfragen obligatorisch sind.

5.3.8 Reflexion auf Projektebene

Abbildung 6

Reflexionsebenen im Projekt

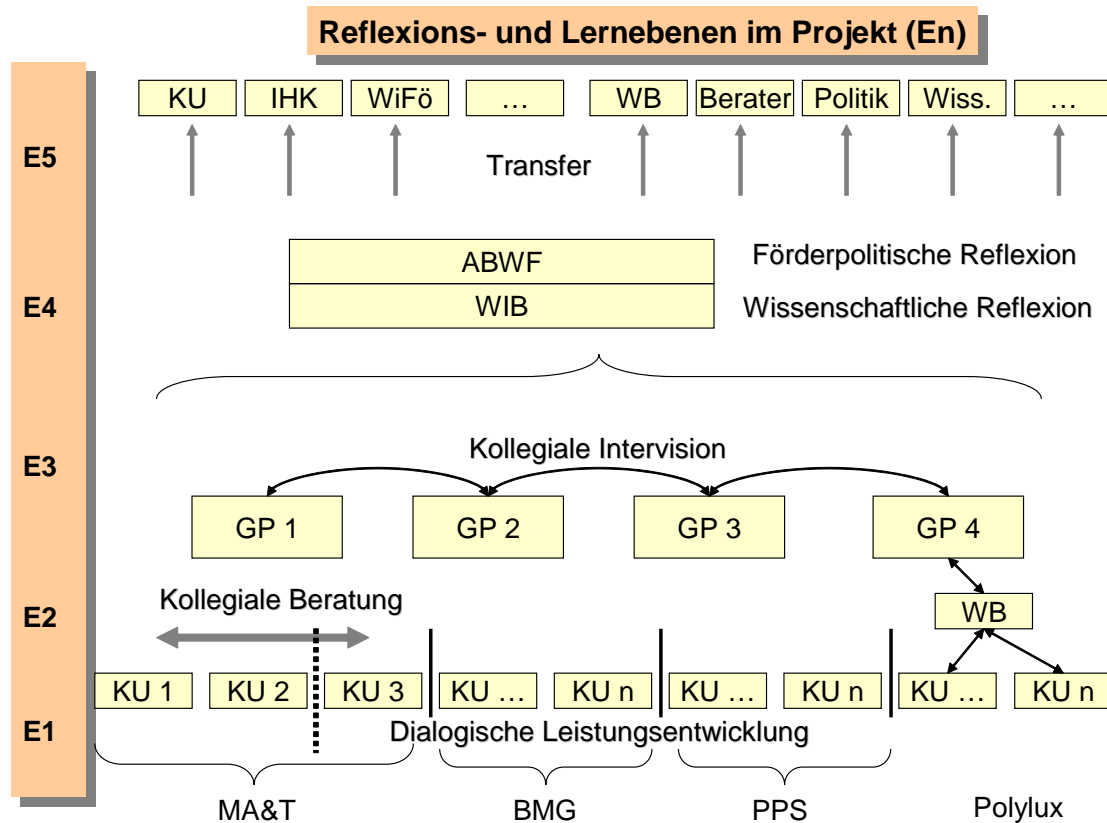


Abbildung 6 zeigt deutlich, dass in dem Gesamtprojekt eine Vielzahl an unterschiedlichen Reflexions- und Lernebenen genutzt wurden. Die Ebene der Interaktion zwischen Berater und kleinem Unternehmen als zentralen Projektgegenstand haben wir bereits oben intensiv angesprochen.

Eine zweite, eng damit verbundene Ebene, ist die der kollegialen Beratung. Das MA&T-Projekt konstruierte mehrere Berater und mehrere regional getrennte Unternehmen vor, so dass unterschiedliche Erfahrungsschätze zusammenkamen und für die gegenseitige Beratung genutzt werden konnten. Essenzen aus diesen regelmäßig stattfindenden Treffen konnten direkt in die jeweiligen Unternehmensprojekte einfließen. Eine solche Reflexionsebene ist gerade bei derartigen Beratungsprojekten mit „Neuland-Charakter“ dringend anzuraten, nicht nur

um eigene Handlungsoptionen zu erweitern bzw. gegeneinander abzuwägen, sondern insbesondere auch um Ängste zu reduzieren.

In unsicheren Situationen – also wo keine eindeutigen Handlungsmuster einsetzbar sind – treten zwangsläufig Ängste auf. Sie sind mental durch innere Sätze oder Fragen gekennzeichnet:

- Wir bleiben in der Akquisition stecken!
- Reicht unser Handlungsrepertoire aus?
- Passt es wirklich für kleine Unternehmen?
- Erreichen wir das gewünschte Ergebnis?
 der KU / der GF
 des Vorhabens
 „unsere eigenen“ Ziele

Hier war die kollegiale Beratung, aber genauso auch die kollegiale Intervision (siehe Beitrag J. Thomas in diesem Band) zwischen den Gestaltungsprojekten ein probates Mittel, um diese Ängste zu formulieren, einzuordnen und auch als konstruktives Signal zu nutzen.

Gerade die kollegiale Intervision, u. a. mit Methoden des Reflecting Teams durchgeführt, bot für die Klärung des eigenen Beraterverständnisses, der Werte und Interessen in einem solchen Projekt, der kritischen Reflexion der eingesetzten Methoden und auch der gemeinsamen (dialogischen) Generierung von Handlungsoptionen einen hervorragenden Boden. Hier konnten in einem „geschützten“ Raum sämtliche Unsicherheit, Unzufriedenheit und auch Frustration zum Ausdruck gebracht werden und ebenfalls mit beraterischer Kompetenz nach Neubewertungen und Aktionsmöglichkeiten gesucht werden.

Schließlich sind in dem Gesamtprojekt weitere Reflexionsebenen auszumachen, die wiederum anderer Natur als die bisher beschriebenen sind, da sie durch andere Interessen geleitet sind. Mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde die theoretische Aufarbeitung der gemachten Erfahrungen „forciert“ durchdacht, was im Alltagsgeschäft immer wieder leicht untergeht. Mit der ABWF als Projektgeber war eine weitere kontinuierliche Reflexionsebene zu den Gestaltungsprojekten

eingezogen. Das Erreichen der förderpolitischen Zielsetzung war obligatorisches Thema und gerade auch durch das Wechseln der wissenschaftlichen Begleitung im Projektverlauf sehr brisant diskutiert.

Eine weitere Reflexionsebene stellen andere Unternehmen und Organisationen dar. Über Wirtschaftsförderung und IHK (die bei der Unternehmensansprache unterstützt haben), über Unternehmensverbände und andere Projekte und nicht zuletzt über den Kontakt mit anderen Betrieben werden die gemachten Erfahrungen immer wieder neu formuliert und gemeinsam reflektiert. Der Transfer liegt dabei weniger in den Methoden, sondern vielmehr in der Vermittlung der (bedingten) Machbarkeit eines solchen Vorhabens der dialogischen Leistungsentwicklung.

5.4 Dialogische Leistungsentwicklung ... tatsächlich ein Modell für kleine Unternehmen, Weiterbildner und Berater?

Das Projekt „Leistungsentwicklung im Dialog mit kleinen Unternehmen“ war in gewisser Weise ein Experiment für MA&T. Bisher hatten wir kaum mit kleinen oder kleinsten Unternehmen zu tun, da die Angebote zur PE und OE sich eher an mittelständische und große Unternehmen richteten. Hinzu kam die Herausforderung, die für Berater und Weiterbildner eher unüblich ist, Vorgehensweisen und Instrumente erst mit dem Kunden gemeinsam zu entwickeln. Gleichzeitig hatte MA&T darin auch eine Chance gesehen, neue Erfahrungen zu generieren und eventuell sogar damit marktfähig zu werden.

Wie wir an die Sache herangegangen sind, was unsere theoretischen Grundüberlegungen und -haltungen sind, welchen Prinzipien wir versucht haben zu folgen, welche Erfahrungen dabei gemacht wurden u. v. m. haben wir in diesem Artikel dargestellt.

Aber jetzt zur entscheidenden Frage: Ist die Form des dialogischen Zugehens auf kleine Unternehmen zur Personalentwicklung wirklich weiter zu empfehlen? Natürlich können wir dies entsprechend unserer obigen Ausführungen nur mit einem eindeutigen „Ja, aber ... „ beantworten. Es ist möglich, sinnvoll und für eine dauerhafte Personal- und Organisationsentwicklung in KU auch erfolgversprechend.

Es gibt nur vielfältige Klippen, die es zu umschiffen oder gar aus dem Weg zu räumen gilt. Die folgende Tabelle 4 zeigt zusammenfassend einige davon.

Tabelle 5

Erfolgs- und Misserfolgskriterien in der dialogischen Leistungsentwicklung

Erfolgs-/Misserfolgskriterium	Beschreibung
Einbeziehung von „Vertrauenssträgern“ und Multiplikatoren in die Akquisition	Empfehlung durch „gute Bekannte“ bzw. Vertreter der regionalen Wirtschaftspolitik
Dialogische Leistungsentwicklung in Alltagssprache umsetzen	„Dialogisch“ wird nur schwer verstanden: Lernberatung und Prüfung/Anpassung von PE-Instrumenten erfordert kompetentes Mitwirken der Geschäftsführung und Mitarbeiter
Grundkenntnisse der GF zur Personalentwicklung	Eine Geschäftsführung, die sich in der eigenen Aus- und Weiterbildung nicht mit dem Thema auseinandergesetzt hat (z. B. Ingenieure, Techniker), unterschätzt leicht Aufwand und Vorgehensimplikationen, aber auch Negativeffekte bei Unterlassung
PE nicht als Selbstzweck, sondern verknüpft mit konkreten Unternehmenszielen und Problemstellungen	Anbindung der strategischen Personalentwicklung an dringliche Ziele, Aufgaben und konkreten Bedarf des Unternehmens, z. B. Qualitätsentwicklung, Aufgabenteilung, Arbeitsorganisation
Alltagsgeschäft verdrängt das Projektvorhaben	Kapazitätsengpässe erscheinen als grundsätzliches Phänomen, dem durch veränderte Interventionsstrategie zu begegnen ist (Reflexionsebene wechseln, Projektruhe und spätere Wiederaufnahme)
Flexibilität der KU muss erhalten bleiben	Maßnahmen der Organisationsentwicklung (z. B. Aufgabenabgrenzungen, Schnittstellen) dürfen nicht (wie in GU) zu einer rigiden Standardisierung führen, sondern müssen Durchlässigkeit wahren; enge Kooperation mit anderen Unternehmen erhöht Flexibilität, aber auch Abhängigkeit
Dialogische Leistungsentwicklung trifft auf expertenorientiertes Beratungsverständnis in KU	In KU vorherrschendes Beratungsverständnis erwartet Implementierung fertiger Konzepte und Tools. Mit Lernprozessberatung und Prozessbegleitung bestehen meist keine Erfahrungen. Dialog mit GF muss Vereinbarungen zur „dialogischen“ Arbeitsweise enthalten.
Dialog zur Integration von Teillösungen in das Ganze	Wichtig insbesondere bei fehlenden inhaltlichen Erfahrungen der GF im dialogisch bearbeiteten Lern- und Entwicklungsfeld; sonst übertreffen die „ungeplanten“ negativen Nebeneffekte die geplanten Positiveffekte. Dialog muss Reflexion über potenzielle Nebeneffekte mit beinhalten.

Literatur

Argyris C., & Schön, D.A.: Organizational learning – a Theory of Action Perspective.

Reading (Mass.): Addison Wesley (1978).

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.: Situated Cognition and the Culture of Learning.

Educational Researcher, Jan./-Feb. 1989, S. 32-43 (1989).

David Bohm: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen (Hg. Lee

Nichol), Stuttgart 1998, zuerst: On dialogue. London/New York 1996

- Fatzer, G.: Die lernfähige Organisation In: G. Fatzer & C. D. Eck (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln: Ed. Humanistische Psychologie (1990).
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Hans Huber: Bern 2005
- Holzkamp K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus. 1995
- Kolb, D.A., Rubin, I.M. & McIntyre, J.M.: Organizational Psychology. An Experimental Approach to Organizational Behavior. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall (1984).
- König, E.; Vollmer, G.: Praxis der Systemischen Organisationsberatung. Weinheim. Deutscher Studien Verlag. 1997
- Lau-Vilinger, D.: Kollektives Denken. In: Trojaner - Forum für Lernen. Bildungswerk der hessischen Wirtschaft. Heft 1, 12. Jahrgang, 4/2004.
- Lau-Villinger, D. & Seeberg, M.: Kollegiales Coaching und kollektive Denken In: Trojaner-Forum für Lernen. Bildungswerk der hessischen Wirtschaft. Heft 11, 2001.
- Lave, J. & Wenger, E.: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press (1991).
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt/M (1991).
- Lutz, B. & von Rosenstiel, L.: Personalmanagement und Innovationsfähigkeit für das 21. Jahrhundert in kleinen und mittelständischen Unternehmen.
- Miller, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M (1986).
- Mohe M.: Klientenprofessionalisierung: Strategien und Perspektiven eines professionellen Umgangs mit Unternehmensberatung. Metropolis: Marburg. 2003
- Moldaschl, M.: Reflexive Beratung – ein Geschäftsmodell? In: Michael Mohe: Innovative Beratungskonzepte. Rosenberger Fachverlag: Leonberg 2005, S. 43 - 68
- Sattelberger, T.: Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden: Gabler (1991).
- Senge, P. M.: The 5th discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday (1990).
- Unger, H.: Organisationales Lernen durch Teams – Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements. Hampp: München / Mering. 2002
- Willke, H.: Systemtheorie - eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 3. Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag (1991).

Wimmer, R.: Was können selbstreflexive Organisationsformen in der öffentlichen Verwaltung bewirken? *Gruppendynamik*, 19 (1), S. 7-27 (1988).

6 Von der Zukunft lernen – Lernreisen in kleinen Unternehmen

Paul Pape-Senner

6.1 Einleitung

Ziel für dieses Gestaltungsprojekt war es, in kleinen Unternehmen durch einen Zugang zu zusätzlichen Lernressourcen und eine Erweiterung des Lernverständnisses neue Wege des organisationalen Lernens zu entwickeln. Auch wenn es nicht explizites Ziel war, eine neue Lernkultur zu schaffen, war davon auszugehen, dass bei Erreichen der genannten Zielsetzung beobachtbare Veränderungen der Lernkultur im jeweiligen Unternehmen stattfinden und im Hinblick auf Nachhaltigkeit notwendig sein würden. Dabei lag das Interesse nicht darin, veränderte Vermittlungsformen von Lerninhalten oder eine Neugestaltung individueller Weiterbildung zu kreieren, sondern darin, das System des Unternehmens insgesamt zu Lernfortschritten zu bringen, die bei den Beteiligten zu einer Integration von Lernen in die alltägliche Arbeit führen sollten. Der Fokus lag also nicht auf dem Lernen Einzelner, sondern dem der Organisation als Ganze. Das Konzept war darauf angelegt, durch einen veränderten Zugang eine "andere" Lernende Organisation zu schaffen. Von den bekannten Formen der Lernenden Organisation¹ hob sich das Konzept dadurch ab, dass hier versucht wurde, tieferliegende, in Individuen angesiedelte Ressourcen für den organisationalen, also kollektiven Lernprozess zugänglich zu machen und auf diese Weise von der Zukunft zu lernen. Von der Zukunft lernen meint hier, das Neue, das noch nicht Realität geworden ist, in seiner Relevanz bzw. seinem Potenzial zu erkennen und Wirklichkeit werden zu lassen.

In der Praxiserprobung des Konzepts im Rahmen dieses Gestaltungsprojekts war nicht nur die Frage von Interesse, ob und mit welchen Auswirkungen das konzipierte

¹ Siehe u. a. Peter M. Senge (1990): *The Fifth Discipline*, New York
Jill Janov (1994): *The Inventive Organization*, San Francisco
Thomas Sattelberger (1996): *Die lernende Organisation*, Wiesbaden
Peter Kline & Bernhard Saunders (1993): *Ten Steps to a Learning Organization*, Arlington.

Vorgehen funktioniert. Wesentliches Erkenntnisinteresse war es insbesondere, ein Bedingungsgefüge für das Gelingen zu identifizieren.

Von vornherein wurde darauf geachtet, dass der initiierte Lernprozess in hohem Maße dialogorientiert und weitgehend selbstorganisiert ablief. Es gehörte zu den Ausgangsthese, dass diese beiden Aspekte für das Anliegen des Projekts unverzichtbar sind. Neben der Tatsache, dass diese These bestätigt wurde, konnte eine Reihe weiterer Parameter identifiziert werden, die gleichermaßen zwingend über Erfolg oder Misserfolg des konzipierten Vorgehens entscheiden.

Herkömmliches Lernen – nicht nur im betrieblichen Kontext – findet üblicherweise auf einer eher oberflächlichen Ebene statt. Eine identifizierte Problemstellung führt dazu, dass bekannte Lösungsmuster auf die Situation angewendet werden. Diese bekannten Lösungsmuster sind vergangenheitsorientiert, in aller Regel, weil sie sich in anderen Situationen in der Vergangenheit bewährt haben oder zumindest, weil sie den damaligen Protagonisten eingefallen sind. Bereits Bekanntes wird auf eine neue Fragestellung angewandt, wobei im weiteren Prozess die Fragestellung eher dem Lösungsansatz angepasst wird als umgekehrt. Subjektive Faktoren und vorhandene mentale Modelle fließen ein, sodass der angestrebte Lösungsprozess weiter eingeeengt und in gewisser Weise vorbestimmt wird. Diesen von C.O. Scharmer² als "Downloading" bezeichneten Vorgang zu überwinden, ist der Ansatz des Konzepts für zukunftsorientiertes Lernen.

6.2 Theoretischer Hintergrund und Konzept zur Weiterentwicklung

Der Hauptaspekt weiterführenden Lernens liegt in der Einbeziehung der Individuen. Das klingt wesentlich banaler als es ist – auch ein "Downloading"-Prozess kann unter Einbeziehung der Beteiligten stattfinden und bleibt dennoch in seiner Lernwirkung begrenzt. Die geforderte Einbeziehung der Beteiligten muss also tiefergehen, insbesondere da hier, wie noch zu erläutern sein wird, den Individuen eine besondere Rolle als Träger von kollektivem Wissen zukommt.

² Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers (März 2004): Presence
Boston/Cambridge, MA

Das Konzept, das im Rahmen des Gestaltungsprojekts in seiner Anwendung auf kleine Unternehmen erprobt wurde, besteht aus einer Verbindung des aus der Gestalt-Organisationsberatung abgeleiteten Erfolgszyklus (Solution Cycle)³ und der Einbeziehung tieferer Ebenen bei den beteiligten Individuen (U-Prozess)⁴. Beide Ansätze sollen hier kurz dargestellt werden.

6.2.1 Erfolgszyklus

Der Erfolgszyklus, abgeleitet aus dem gestalttherapeutischen Kontaktzyklus, besteht aus drei Hauptphasen, die in insgesamt acht Teilschritte aufgegliedert sind. Die erste Hauptphase ist die der *Wahrnehmung* – ein gerade in betrieblichen Kontexten häufig äußerst vernachlässigter Aspekt. Bedenkt man, dass alle Kommunikation, alles Erleben und alles Verhalten sich auf vorangegangener Wahrnehmung gründet, erhält man eine Vorstellung von den verkürzenden und fehlerträchtigen Auswirkungen einer reduzierten Wahrnehmungsgrundlage. Die Wahrnehmungsphase reicht vom ersten, noch unbestimmten Aufnehmen zunächst diffuser Signale bis zu deren Prägnantwerden und der Identifizierung einer Fragestellung (Schritte 1 und 2: Erster Anstoß und Diagnose). Da alle weiteren Handlungen auf der so ermittelten Diagnose basieren, sind in dieser Phase der "Gestaltbildung" größte Aufmerksamkeit und Sorgfalt erforderlich. Bereits hier entscheidet sich, ob der potenzielle Lernerfolg sich einstellen kann oder nicht. So ist es u. a. erforderlich, dass alle Beteiligten ein tatsächlich gemeinsames Verständnis (shared figure) der diagnostizierten Fragestellung herstellen und dass sie dabei frei sind von hierarchischen, unternehmenskulturellen, werte- und beurteilungsgetriebenen sowie individuellen Einschränkungen. Die gesamte erste Phase des Zyklus dient der Erhöhung der Bewusstheit (awareness) als zentraler Voraussetzung für weiteres konstruktives Tun. Diesen Prozess von der individuellen auf die kollektive Ebene zu übertragen ist zum einen Aufgabe eines Beraters, zum anderen die Voraussetzung für das Entstehen einer gemeinsamen Identifikation und

³ Siehe Ed Nevis (1987): *Organizational Consulting - A Gestalt Approach*, New York

⁴ Siehe Claus Otto Scharmer (2003): *The Blind Spot in Leadership*, Draft April 2003, Boston

damit einer neuen Lernqualität. Durch klar dialogorientierte⁵ Kommunikation und das daraus entstehende gemeinsame Verständnis der Aufgabe bzw. des Ziels entwickelt sich bei den Beteiligten eine hohe Motivation, die in ihrer Erlebnisqualität dem von Csikszentmihaly⁶ beschriebenen Flow-Gefühl entspricht.

Die zweite Hauptphase dient der *Kreativität*. In den Schritten 3 bis 6 wird zunächst die gemeinsame Energie ausgerichtet und mobilisiert. Nach der kreativen Ideensammlung und Entscheidung wird gemeinsam vertiefend geplant, um die darauf folgenden Aktionen vorzubereiten. Im Sinne des Lernens kommen in dieser Phase die wesentlichen Elemente "Ausprobieren", "Versuch und Irrtum", "aus Fehlern lernen", also im umfassenden Sinn das Experimentieren zum Tragen. Darüber hinaus sind hier die Aspekte des "Lernens mit allen Sinnen" sowie der Selbstbestimmtheit des Lernens von zentraler Bedeutung.

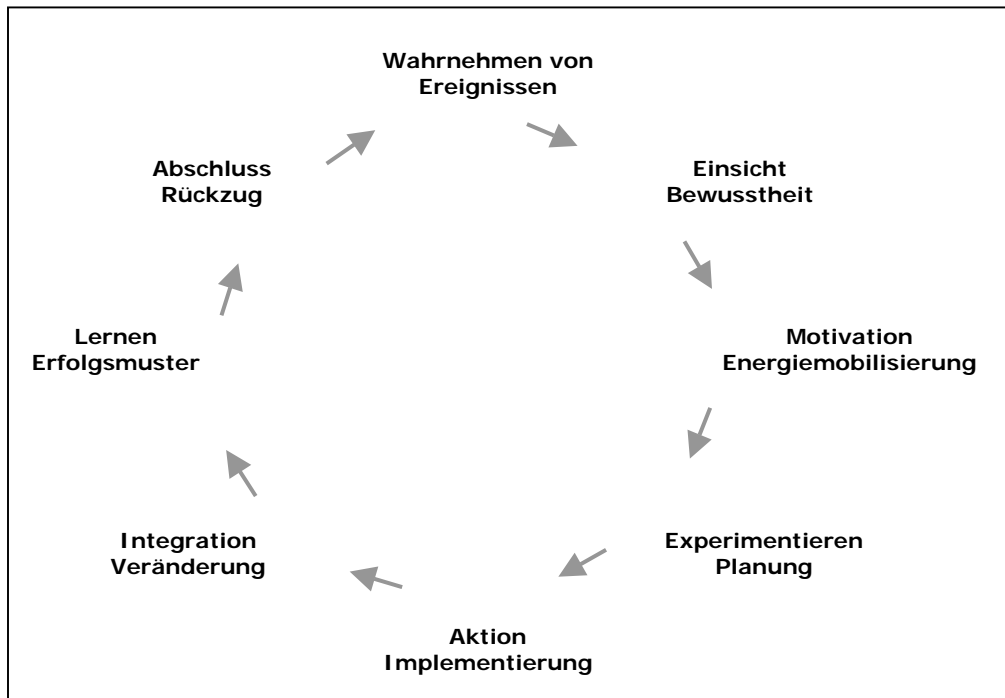
Die dritte Phase dient der *Reflexion* über den vorangegangenen Lernprozess und dessen Integration in zukünftiges Denken und Handeln. Ziel sind eine bewusste Auswahl der Lerninhalte aufgrund vorangegangener Erfahrung, die Integration des Neuen sowie die Nachhaltigkeit durch Assimilation – wobei durchaus bewusst sein sollte, dass Assimilation immer mit einer persönlichkeitsverändernden Komponente verbunden ist. Die dafür notwendigen Schritte 7 und 8 des Zyklus beinhalten die Loslösung sowie den Abschluss. Bisher für den Lernprozess aufgebrauchte zusätzliche Energie wird nicht mehr an den Lernprozess gebunden und ist somit wieder frei für neue Fragestellungen.

Abbildung 1

Erfolgszyklus (Solution Cycle)

⁵ Siehe Martin Buber (1923): Ich und Du, heute: Gütersloh

⁶ Mihaly Csikszentmihaly (1990): Flow, Stuttgart (1992)



6.2.2 U-Prozess

Das zweite theoretische Modell, das zur Anwendung kommen sollte, ist der sog. "U-Prozess", der zum Ziel hat, von der Zukunft zu lernen. Grundgedanke dieses Modells ist die Erkenntnis, dass nachhaltiges Lernen die Einbeziehung tieferer Persönlichkeitsschichten, und zwar sowohl auf der individuellen wie auch auf der kollektiven Ebene, erfordert. Von der Oberfläche ausgehend sind hierbei drei Schichten bzw. Ebenen zu durchdringen:

1. Verstand, Geist, Intellekt
2. Gefühle, Emotionen, Sinne
3. Der "Innere Ort", die Quelle des Tuns, das "Höhere Selbst"

Die Beschreibung der dritten Ebene, des "inneren Ortes", ist deshalb schwierig, weil uns hierfür kein klarer, allgemein gültiger Begriff zur Verfügung steht. Fern jeder Esoterik ist hiermit ein Zustand ausgeprägter Sensibilisierung gemeint, in dem Impulse, Intuitionen, Bilder und "ungewöhnliche" Gedanken ihren Platz haben, ernst genommen und verfolgt werden. Wesentliche Elemente dieses intrapersonalen Ortes, aus dem sich Aspekte wie Motivation und Leitlinien des eigenen Handelns speisen, bleiben häufig weitgehend unbewusst und unterliegen somit der Gefahr,

unbemerkt übergangen zu werden. Im üblichen Alltags- und Geschäftsleben hat dieser Zustand in der Regel keinen Raum, dieser Quelle entstammende Ideen und Erkenntnisse sind oft schwer vermittelbar. Somit stellt der "innere Ort" eine zusätzliche Ressource dar, die normalerweise – jedenfalls in betrieblichen Zusammenhängen – nicht wahrgenommen und somit nicht genutzt wird.

Das Erreichen tieferer Lernschichten schafft eine wachsende Bewusstheit über das größere Ganze und ist somit geeignet, tatsächlich Neues zu entdecken. Lernen verliert hier seinen ausschließlichen Bezug auf Vergangenes und damit die Reduzierung auf bloße Reproduktion vorhandenen Wissens. Das Lernen ist ausgerichtet auf eine Zukunft, die noch im Werden ist und durch den/die Lernenden zur Realität wird. Um diese sich anbahnende Zukunft wahrnehmen und in das Bewusstsein heben zu können, ist eine besondere Sensibilität erforderlich, deren Erlangen den Zugang zur inneren Quelle des Einzelnen wie des Kollektivs erfordert.

In diesem Prozess sind neun Schritte zu durchlaufen, wobei der Wechsel von einem Schritt zum nächsten durchaus mit Ängsten, Widerständen und erheblichen Anstrengungen verbunden sein kann. Die Schritte sind im Einzelnen:

1. Feststellen einer Fragestellung
2. Umfassende Wahrnehmung von außen
3. Umfassende Wahrnehmung von innen
4. Loslassen
5. Wahrnehmung von der Quelle aus
6. Aufnehmen
7. Figurbildung
8. Experimentieren bis zu Prototypen
9. Umsetzung

Die Schritte zwei bis acht vollziehen in diesem Prozess das Durchlaufen der genannten drei Ebenen, wobei jeder Wechsel von einer Ebene zur nächsten – jedenfalls solange tiefer gegangen wird, also bei den Schritten zwei bis fünf – von spezifischen, noch genauer zu erforschenden Schwierigkeiten begleitet sein kann (allgemein gesprochen kann man von folgenden Haupthindernissen ausgehen: auf der Ebene des Intellekts – Vorurteile, Abwertungen, eingeengte Denkstrukturen,

mentale Modelle, etc.; auf der Ebene der Sinne – Projektionen, Gefühlsvermeidungen, Zynismen; auf der Ebene des Inneren Ortes – Furcht, Überwältigung). Prozessorientiert betrachtet stellen die Stufen zwei bis vier die notwendigen Vorstufen dar, um den Zugang zu Stufe fünf zu ermöglichen.

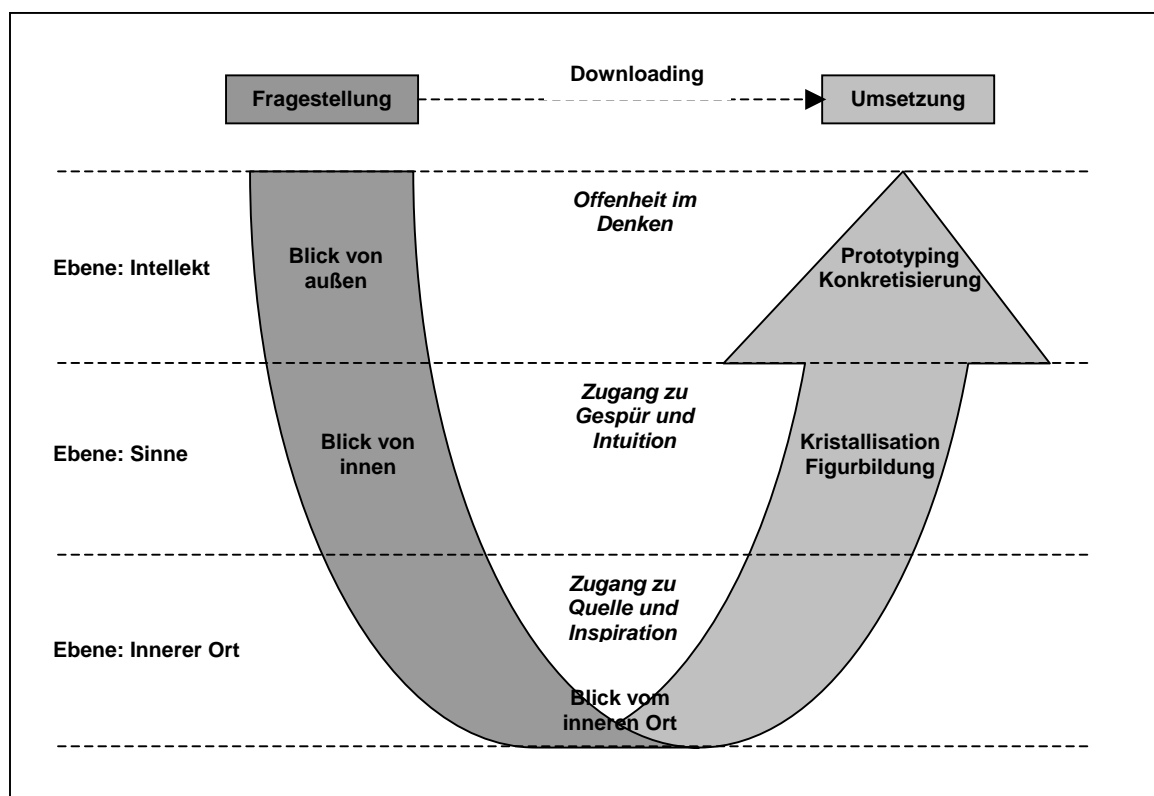
Aufgabe des Beraters in diesem Modell ist es,

1. die Beteiligten bei der Überwindung der Hürden an den jeweiligen Schicht-Grenzen angemessen und wirksam zu unterstützen und
2. ihnen mit Hilfe des skizzierten Settings zu einem äußeren und inneren Lernort zu verhelfen, der ihnen den Zugang zu ihren inneren Ressourcen und damit die Entwicklung einer höheren Qualität des Lernens ermöglicht.

Dieses Vorgehen steht in Kontrast zum herkömmlichen Umgang mit Problem- und Fragestellungen, bei dem in der Regel von Schritt 1 mehr oder weniger direkt zu Schritt 9 weitergegangen wird bzw. mit Hilfe eines rein kognitiv ausgerichteten Problemlösungsmodells Maßnahmen entwickelt werden.

Abbildung 2

U-Prozess



Ziel des Konzepts war es, durch eine Verknüpfung der beiden vorgestellten Modelle eine höhere Qualität von Lernen, verbunden mit gesteigerter "Passgenauigkeit" des Gelernten, bezogen insbesondere auf die Notwendigkeiten des jeweiligen kleinen Unternehmens, mit großer Nachhaltigkeit zu erreichen.

6.3 Vorgehen

In der Planung des Prozess-Ablaufs ist insbesondere die schwierige Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation zu berücksichtigen. Ziel ist ein organisationales Lernen: Lernender ist das systemische Gefüge "Kleines Unternehmen", Träger und Protagonisten des Kernprozesses sind jedoch Individuen. Dies erfordert in der Ablaufplanung eine sorgfältige Berücksichtigung der notwendigen Rückkoppelungsschleifen in alle Richtungen und zwischen allen Systemebenen.

Ziel von *Interviews* ist es, aus Sicht der Mitarbeiter die Stärken, Schwächen und Herausforderungen des Unternehmens zu identifizieren und somit ein breites Bild von den diversen subjektiven Realitäten im Unternehmen zu erhalten. Angesichts der Größe der Unternehmen (jeweils ca. 30 Mitarbeiter) wurden Interviews mit allen Mitarbeitern geplant. [In einem Unternehmen (Firma 1) wurde dieser Aspekt modifiziert: es wurde zunächst ein zweitägiger Workshop mit allen Mitarbeitern durchgeführt, in der Folge wurden dann etwa 50 Prozent der Mitarbeitern zur Vertiefung interviewt. In Firma 2 wurden alle Mitarbeiter interviewt.] Die Auswertung der Interviews dient als Grundlage für den Start-Workshop mit der Kerngruppe.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Interview-Auswertungen ist die Identifizierung der Kerngruppenmitglieder in Absprache mit der Geschäftsführung.

In einem eintägigen *Start-Workshop* unter Beteiligung aller Kerngruppenmitglieder werden die Interview-Auswertungen gemeinsam detailliert besprochen. Absicht, Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten für eine bevorstehende Lernreise werden erarbeitet und zugeordnet sowie auf der Grundlage der Interview-Auswertungen Fragestellungen für diese Lernreise formuliert.

Mit *Lernreise* ist ein Prozess umschrieben, in dem in hohem Maße selbstorganisiert innerbetriebliche Dialoge, fokussiert auf die identifizierten Fragestellungen, initiiert und durchgeführt werden. Initiatoren der Dialoge sind die Mitglieder der Kerngruppe. Damit wird die Absicht verbunden, innerhalb der gesamten Belegschaft Dialoge und Diskussionen zu den identifizierten Fragestellungen zu führen und so Ideen, Visionen, aber auch konkrete Änderungsvorschläge zu generieren. [In Firma 2 wurde der Kreis der Ansprechpartner für die Lernreise auf externe Partner, insbesondere Kunden, erweitert]. Neben der Generierung möglichst breit gefächerter Gedanken, Ideen, Anregungen und Fragestellungen besteht ein wesentlicher Grund für die Lernreise darin, die Kerngruppenmitglieder zu Trägern des kollektiven Wissens im und über das Unternehmen zu machen. Kurze Zwischen-Workshops, Resümees und Treffen zum gegenseitigen Austausch während der Lernreise stellen sicher, dass der Prozess lebendig bleibt. Das so von den Kerngruppen-Mitgliedern gesammelte Material bildet die Grundlage für einen Rückzugs-Workshop.

Ein dreitägiger *Rückzugs-Workshop* mit der Kerngruppe bildet das Kernstück des U-Prozesses und der damit verbundenen Intention, von der Zukunft zu lernen. Zunächst findet eine intensive gemeinsame Auswertung der ca. dreimonatigen Lernreise statt. Damit sind die unterschiedlichen Realitäten, aber auch die Ideen und Anregungen aus dem Unternehmen, jeweils bezogen auf die identifizierten Fragestellungen, im Workshop präsent. Nach einer nun erfolgenden Abkehr von allen betrieblichen Fragestellungen folgt eine zunehmend intensiver werdende Hinwendung zu intrapersonalen Prozessen, die jeweils kollektiv ausgetauscht und ausgewertet werden. Spätestens mit diesem Schritt wird für die Teilnehmer ein Rollenwechsel vollzogen: ab jetzt gibt es keine Trennung mehr zwischen Mitarbeiter und Mensch (anders als in Großunternehmen oder Verwaltungen ist eine solche Rollentrennung in kleinen Unternehmen ohnehin deutlich geringer ausgeprägt). Insofern stellte der hier stattfindende Rollenwechsel weder ein Problem noch eine Hemmschwelle dar. Allerdings verändern sich an dieser Stelle die Anforderungen an den begleitenden Berater, von dem - im weitesten Sinne - pädagogische und psychologische Kompetenzen erforderlich sind). Durch Übungen, Aufgaben und meditative Elemente werden innere Dialoge sowie persönliche Erkenntnisprozesse der Kerngruppenmitglieder initiiert, die jeweils durch Dialoge in Zweiergruppen oder

in der Gesamtgruppe quasi ent-individualisiert und einer kollektiven Bewusstheit zugänglich gemacht werden. So vorbereitet folgt ein *Solo*, bei dem jeder Teilnehmer einen mindestens halbtägigen Zeitraum – ohne Medien – mit sich alleine in der Natur verbringt. Dabei auftauchende Gedanken, Assoziationen, Gefühle und Bilder werden ohne unmittelbare Deutung stichwortartig aufgeschrieben.

Dieser Zugang zur inneren Quelle und die damit verbundene Wahrnehmung einer emergierenden Zukunft werden in der Folge in den kollektiven Raum der Gesamtgruppe gebracht. Durch Zusammenbringen mit den ursprünglichen Fragestellungen, auf die die Lernreise fokussiert war, werden nun Zukunftsszenarien entworfen bzw. Schwerpunktthemen und Richtungen für das weitere Vorgehen bestimmt.

Sechs bis acht Wochen später werden in einem *Strategieforum*, wiederum unter Beteiligung der Kerngruppenmitglieder, Ergebnisse und Nachklänge des Rückzugs-Workshops operationalisiert. Durch die Entwicklung von Szenarien und Modellen im Hinblick auf die im Start-Workshop identifizierten Fragestellungen wird das weitere Vorgehen konkretisiert. Es erfolgt die Absprache, zu den Szenarien und Modellen im Sinne eines Prototyping und Learning-by-Doing-Vorgehens unter teilweiser Einbeziehung weiterer Mitarbeiter "Pilotprojekte" durchzuführen. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht, wie sonst bei Pilotprojekten üblich, auf der exemplarischen Einführung eines bereits geplanten Konzeptes, sondern auf dem Lernen und Optimieren im Zuge einer praktischen Gestaltung.

In einem *Abschlussworkshop* unter Beteiligung eines leicht erweiterten Kreises (Kerngruppenmitglieder plus einige der in die "Pilotprojekte" einbezogenen Mitarbeiter) werden die Erfahrungen und Ergebnisse ausgewertet und Entscheidungen über dauerhafte Umsetzungen getroffen. Darüber hinaus werden Wege festgelegt, das entstandene und bisher lediglich im Kreis der involvierten Protagonisten vorhandene Wissen zu kollektivieren und somit in das Gesamtsystem des Unternehmens zu transferieren.

6.4 Durchführung

Das Konzept wurde in zwei Unternehmen parallel und zeitlich nur leicht versetzt durchgeführt. Den Unternehmen wurde lediglich eine Methode vorgestellt, mit der zu arbeiten sie sich entschieden – konkrete Probleme, Inhalte oder Fragestellungen waren nicht Ausgangspunkte zu Projektbeginn. Als Oberthemen wurden "Zukunftsfähigkeit" und "Kompetenzentwicklung" benannt. Die Einstellung seitens der Geschäftsführer "Wir können dadurch nur gewinnen", Offenheit für den Prozess und der Wunsch, als Unternehmen zu lernen, bildeten die Grundlage zur Projektteilnahme. Somit bestand die Motivation beider Unternehmen in dem Bedürfnis und der erkannten Notwendigkeit, ihre Zukunftsfähigkeit explizit zu bearbeiten. Die Tatsache, dass die Projektteilnahme für die Unternehmen kostenlos war, hatte keine motivierende Bedeutung: beide Unternehmen waren bereit, für das Projekt zu bezahlen und wurden erst nach erheblichem Projektfortschritt darüber informiert, dass ihnen keine Kosten entstehen. In einem der beiden Unternehmen wurden auf Grund latenter, jedoch stark wirksamer Konflikte Modifikationen im Vorgehen notwendig. Hier wurde eine Konfliktbearbeitung eingeschoben, die zahlreiche Einzel- und Kleingruppengespräche erforderte, ohne die jedoch ein sinnvolles Weiterarbeiten am Lernkonzept nicht möglich gewesen wäre.

Hinsichtlich der methodischen und inhaltlichen Arbeit entsprechend des Konzeptes ist festzustellen, dass die Kerngruppen-Teilnehmer in beiden Unternehmen ernsthaft, interessiert, motiviert, neugierig und aufrichtig mitgearbeitet haben. Die angesichts der für betriebliche Zusammenhänge ungewohnten Anteile am methodischen Vorgehen für möglich gehaltene Skepsis oder Zurückhaltung ist nicht bzw. nicht stark aufgetreten.

Darüber hinaus wurden durch das Vorgehen im Projekt latente innerbetriebliche Prozesse offenbar, die einige Modifikationen und damit zusätzlichen Zeitaufwand erforderten. Das Konzept ist, insbesondere durch sein methodisches Vorgehen, darauf angelegt, Bewusstheit auch auf der Organisationsebene zu erhöhen. Dabei auftauchendes "Material" bedarf zumindest dann einer unmittelbaren Bearbeitung, wenn seine Nicht-Bearbeitung mit dem weiteren Projektverlauf interferieren würde (in Analogie zu Ruth Cohn, wonach Störungen immer Vorrang haben).

6.4.1 Firma 1

Ausgangslage waren Erkenntnisse und Ergebnisse eines Workshops mit allen Mitarbeitern des Unternehmens. Diverse Problembereiche, die bereits seit langer Zeit wirksam, jedoch nicht wirksam bearbeitet waren, wirkten sich negativ auf Kooperationen, Projektabwicklungen und Klima innerhalb des Unternehmens aus. Dies betraf insbesondere unklare Entscheidungsstrukturen, betriebsinterne Kommunikation und persönliche Konfliktkonstellationen zwischen verschiedenen Leistungsträgern – sowie in der Folge zwischen den damit verbundenen Abteilungen – des Unternehmens. Bei genauerer Betrachtung stellte sich heraus, dass die Konflikte eine alles überlagernde Qualität und unmittelbare Auswirkungen auf Arbeitsabläufe ebenso wie auf Motivation und Engagement fast aller Mitarbeiter im Unternehmen hatten.

Um den weiteren Projektverlauf überhaupt zu ermöglichen, wurde eine Phase der Konfliktbearbeitung in Form von zahlreichen Einzel- und Kleingruppengesprächen eingeschoben. Parallel dazu fanden Interviews mit einem Großteil der Mitarbeiter statt.

Die Lernreise ergab einige für die Kerngruppen-Mitglieder überraschende Erkenntnisse, insbesondere über Denkstrukturen und Befindlichkeiten in der Mitarbeiterschaft. So waren Denken und Erleben der Mitarbeiter sehr viel stärker abteilungs-, weniger unternehmensbezogen sowie tagesaktueller und weniger zukunftsbezogen als vermutet. Andererseits war das weitere Wachstum des Unternehmens wesentlich stärker in der Mitarbeiterschaft verankert als angenommen. Verwirrung, Unklarheiten und Verunsicherung spielten eine zentrale Rolle. Ideen und Notwendigkeiten, diese zu überwinden, wurden ebenso eingebracht wie konkrete Erwartungen an Geschäftsleitung und Führungskräfte.

Im Rückzugs-Workshop spielte, wie bereits auf der Lernreise deutlich geworden, das Wachstum des Unternehmens eine zentrale Rolle. Dabei stand nicht das Ob, sondern das Wie im Zentrum des Interesses. Eine der wesentlichen Erkenntnisse war, dass Wachstum – jedenfalls in einem Unternehmen dieser Größenordnung – in

erheblichem Maße auch Ängste bei den Beteiligten hervorbringt, die es gilt, offen zu besprechen und zu bearbeiten. Hieraus ergab sich eine weitere Erkenntnis, die bei allen Beteiligten z. T. erhebliches Umdenken erfordert: speziell auf das Wachstum des Unternehmens bezogen wurde ein geradlinig-zielstrebiges Vorgehen als kontraproduktiv eingeordnet. Vielmehr sei ein prozesshaftes Vorgehen unter Berücksichtigung der nicht vorhersehbaren, im Prozess evolvierenden Faktoren qualitativ substanzieller, auch wenn dabei eine gewisse Ergebnisoffenheit akzeptiert werden muss. Des Weiteren wurden Mitarbeiterführung und die dadurch ausgedrückte Kultur – beides bisher weitgehend vernachlässigte Faktoren – als erfolgsentscheidend für zukünftiges Wachstum identifiziert. Die Erkenntnis, dass durch Vernachlässigung von Teilaspekten eines gesunden Vorgehens bei einer Zielverfolgung allenfalls suboptimale Ergebnisse erzielt werden, bildete einen vierten Themenbereich. Damit sind vier fundamentale Lernfelder auf der Organisationsebene umschrieben, von deren erfolgreicher Bewältigung ein zukunftsfähiges weiteres Wachstum abhängig gemacht wurde:

1. Berücksichtigung von und konstruktiver Umgang mit persönlichen und emotionalen Aspekten (insbesondere Ängsten) der Beteiligten, d. h. Schaffung von psycho-hygienischen Bedingungen für Engagement, Motivation und offensive Zukunftsorientierung;
2. Entwicklung der Fähigkeit, evolvierende Ereignisse – einschließlich emotionaler Störungen bei den Beteiligten – wahrzunehmen, angemessen darauf zu reagieren und diese als mögliche Richtungskorrektur zu nutzen;
3. Identifikation einer angestrebten (Führungs-)Kultur sowie Erwerb von Führungsqualifikationen und Kenntnis über Führungsinstrumente;
4. Identifizierung eines vollständigen Ablaufs für Projektdurchführung und Zielverfolgung, Konzeptionierung und Sicherstellung der damit verbundenen Qualifizierungsnotwendigkeiten (etwa für Projektleiter, deren Qualifizierung nur firmenintern geleistet werden kann) sowie Umbewertung der im bisherigen Alltagsgeschäft vernachlässigten Teilaspekte und Sicherstellung von deren Berücksichtigung.

Außerdem wurden am Ende des Rückzugs-Workshops sowohl organisatorische Veränderungen als auch eine veränderte Zuordnung von Zuständigkeiten und Verantwortungen vereinbart.

Im Strategieforum wurden als Quintessenz des Rückzugs-Workshops drei Lernprojekte beschrieben:

1. Entwicklung einer unternehmensspezifischen Strategie für das angestrebte Wachstum unter dem Motto "Agieren anstatt Reagieren",
2. Systematische Qualifizierung von Projektleitern, Mitarbeitern und Führungskräften,
3. Definition einer angestrebten Unternehmenskultur, einschließlich Anforderungen an Führungstätigkeit sowie offener Berücksichtigung emotionaler Aspekte der Beteiligten.

Zu allen drei Hauptthemen wurden ein konzeptioneller und konkretisierender Rahmen sowie notwendige Handlungsschritte erarbeitet.

6.4.2 Firma 2

Zum Projektstart in diesem Unternehmen gab es zunächst eine Beschränkung auf den originären Standort des Unternehmens – eine Einbeziehung des zweiten, ostdeutschen Standortes, einer reinen Produktionsstätte, fand erst zu einem späteren Zeitpunkt statt.

Die inhaltliche Arbeit am Projekt wurde in dieser Firma mit den Interviews begonnen. Über die grundlegenden Fragestellungen nach Stärken, Schwächen und Herausforderungen des Unternehmens wurde hier auch explizit zum Thema Lernen und zur Vision für das Unternehmen gefragt.

Im Start-Workshop wurden acht Themen für die Lernreise identifiziert. Die Lernreise wurde hier nicht auf firmeninterne Dialoge begrenzt, sondern auf externe Dialogpartner, in erster Linie Kunden, ausgedehnt. Zu jedem der acht Themen wurde festgelegt, ob dieses intern oder extern oder sowohl intern als auch extern anzusprechen war. So ergaben sich 5 Themen für externe und 6 Themen für interne Dialogpartner. Auf der Lernreise wurden insgesamt ca. 90 Kunden in persönlichen Gesprächen befragt.

Eine der überraschendsten Erkenntnisse der Lernreise war die Tatsache, dass von Kundenseite mehrere Eigenschaften des Unternehmens als dessen Kernkompetenzen angesehen wurden, ohne dass dies im Unternehmen jemals so wahrgenommen worden war (u. a. gelebter Servicegedanke, fundierte und kundenorientierte Beratung, besondere selbstorganisierte Problemlösefähigkeit). Die Kernkompetenzen wurden in der Wahrnehmung von Kunden nicht, wie erwartet, in bestimmten Produkten oder Produktionsverfahren gesehen, sondern im Unternehmens-Verhalten. Daraus ergab sich die zweite überraschende Erkenntnis, nämlich die Existenz einer Diskrepanz zwischen tatsächlichem Entwicklungsstand des Unternehmens und dessen Transport in die Markt-Wahrnehmung ("Das Unternehmen ist erheblich weiter, als es der Markt überwiegend wahrnimmt"). Im internen Bereich ergab die Lernreise die – ebenfalls überraschende – Erkenntnis, dass in der Mitarbeiterschaft keine Übereinstimmung bezüglich Aufgaben, Zielen, Strategien und Absichten des Unternehmens bestand. Auch bezüglich der Bedeutungsgebung für einige Kernbegriffe, die im Unternehmensalltag durchaus präsent waren, stellte sich eine weitgehende Inkohärenz heraus. Trotz der überschaubaren Größe am Verwaltungsstandort kam es zu erheblichen Kommunikationsdefiziten.

Im Rückzugs-Workshop kristallisierten sich drei Oberthemen heraus, die in Zusammenhang miteinander stehen:

1. Herstellung eines gemeinsamen, d. h. bei allen Mitarbeitern verankerten, Firmen-Selbstbewusstseins. Hierzu wurde die Notwendigkeit gezählt, über Begriffe wie Markt, Kunde, Kernkompetenz, Vision, Unternehmensphilosophie, Werte, Ethik, Kultur, Klima unternehmensweit ein gemeinsames Verständnis herzustellen. Außerdem wurde zum Firmen-Selbstbewusstsein eine gut ausgeprägte Bewusstheit aller Beteiligten über interne Abläufe, Stolperfallen und Notwendigkeiten gezählt.
2. Sicherstellung einer Wahrnehmung der tatsächlichen Stärken des Unternehmens durch den Markt. Die Wahrnehmung des Unternehmens am Markt war und ist historisch geprägt durch einige wenige Spezialprodukte, verbunden mit dem Image eines Nischenanbieters. Weder darüber hinausgehende Kompetenzen noch eine inzwischen stattgefundene erhebliche Weiterentwicklung des

Unternehmens werden vom Markt so wahrgenommen, dass sich dies in Auftragszahlen niederschlagen würde.

3. Unmittelbar hiermit verbunden ist das dritte Thema, nämlich der Wandel des Unternehmens vom Produktions- zum Dienstleistungsunternehmen.

Für das Vorgehen bestand Übereinstimmung in der Kerngruppe, dass jedem verändernden Agieren in Richtung Markt ein stabiler und stabilisierender interner Veränderungsprozess vorausgehen muss. Als primär notwendige Maßnahme wurde ein Prozess beschlossen, durch den bezüglich der o. g. Begriffe sowohl im Sprachgebrauch als auch im Denken weitestgehende Übereinstimmung bei allen Mitarbeitern des Unternehmens hergestellt werden soll.

Die Notwendigkeit des Loslassens von Altem als Voraussetzung für Veränderung hin zu Neuem wurde im Rückzugs-Workshop ebenfalls deutlich. Konkret bezog sich dies auf Produkte, Herstellungsverfahren, interne Abläufe, Kommunikationsstrukturen und Marktauftritt.

Die genannten Themen wurden in drei Projekten zusammengefasst:

1. Unter Beteiligung aller Mitarbeiter des Unternehmens sollte ein gemeinsames Grunddenken sowie ein gemeinsamer Sprachgebrauch über die Identifikation des Unternehmens, seine Philosophie, Zukunftsausrichtung und Strategie (siehe o. g. Begriffe) hergestellt werden. Hierfür sollte der zweite Standort voll einbezogen werden. Es wurde eine kommunikative und kulturelle Kluft zwischen den beiden Standorten konstatiert, sodass ein Schwerpunkt der Arbeit an diesem Projekt auf die Integration der Standorte und ihrer Mitarbeiter zu legen war. Dieser Themenkomplex wurde als "Bottleneck" für jedwede weitere zukunftsorientierte Arbeit benannt, sodass hierin die vorrangige Priorität gesehen wurde.
2. Alle internen Prozesse und Organisationsstrukturen kamen auf den Prüfstand. Dabei wurden der Umgang mit Zeit und Zeitdieben, einige interne Abläufe, die interne Kommunikation, Priorisierungen und Selbstorganisation als die wichtigsten internen Themen benannt, für die ein Konzept zur – weitestmöglich internen – Kompetenzentwicklung aller Mitarbeiter erarbeitet werden sollte.
3. Auf der Grundlage der beiden vorgenannten Projekte und der daraus erwarteten internen Stabilisierung sollte ein Konzept für einen verbesserten, die

Kernkompetenzen und die Zukunftsausrichtung des Unternehmens widerspiegelnden Marktauftritt erarbeitet werden. Als Fernziel wurde beschrieben, sowohl im internen als auch im externen Bewusstsein den Wandel vom Produktions- zum Dienstleistungsunternehmen zu vollziehen.

Durch die Bearbeitung des ersten Themenbereiches in der Folge des Rückzugs-Workshops wurde ein Exkurs aus dem konzipierten Prozessablauf vorgenommen. Allerdings wurden hierdurch diverse Themen gleichzeitig bearbeitet: Erhöhung des Unternehmens-Selbstbewusstseins und dadurch der Identifikation, Integration zweier Standorte, Verbesserung der Kommunikationsgrundlagen, verbreitetes und präzises Bewusstsein über grundlegende Fragen des Unternehmens und seiner Zukunft.

Im Abschluss-Workshop wurde ein Konzept zur unternehmensweiten und unternehmensinternen Kompetenzentwicklung für alle Mitarbeiter unter Berücksichtigung der Integration von Lernen in den Arbeitsalltag erarbeitet. Es wurden 13 Kompetenzfelder definiert, deren dauerhafte weiterentwickelnde Bearbeitung als unverzichtbar im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens angesehen wurde. Zu jedem dieser Kompetenzfelder wurde ein firmeninterner Mentor benannt, dessen Aufgabe darin besteht, das jeweilige Thema im Unternehmen lebendig zu halten, dessen Weiterentwicklung sicherzustellen und kompetenzentwickelnde Maßnahmen zu initiieren. Mentoren sind dabei nicht Experten zu ihrem Thema, sondern Verantwortliche. Vorhandene Experten wurden bewusst nicht zu ihrem Spezialthema als Mentoren benannt. Ziel ist es, die jeweiligen Kompetenzen möglichst breit im Unternehmen, d. h. bei möglichst vielen Mitarbeitern, auszubilden und weiterzuentwickeln und die Kompetenzentwicklung in den alltäglichen Arbeitsprozess zu integrieren. Zur Sicherstellung von Nachhaltigkeit und zur Betonung des hohen Stellenwertes, der einer dauerhaften Kompetenzentwicklung gegeben wird, werden die Mentorenaufgaben in die Jahreszielvereinbarungen der betreffenden Mitarbeiter aufgenommen.

6.4.3 Fazit

Der Hauptaspekt des Erreichten lag in beiden Firmen auf einer Erhöhung der Bewusstheit im System. Damit wurde die zentrale Voraussetzung für jedes weitere selbstorganisierte Lernen des Systems geschaffen. Es ist eine veränderte Lernkultur entstanden, in der sich das Verständnis von Lernen, individuell wie organisational, verschoben hat: vom ursprünglichen Verständnis des – auf Individuen zu delegierenden – Defizitlernens hin zu Prozesse veränderndem, gestaltendem, überindividuellem Lernen im und als System, das an den aktuellen "Befindlichkeiten" des Systems ansetzt. Damit stehen weniger die – durchaus vorhandenen – konkreten Ergebnisse des Projekts in den beiden Unternehmen im Vordergrund, sondern vielmehr die veränderten innerorganisationalen Grundlagen und Rahmenbedingungen bezüglich Einstellung und Lernkultur.

In der Projektdurchführung wurden verschiedene Elemente miteinander kombiniert: Organisationsentwicklung, Lernende Organisation, Einbeziehung zusätzlicher Ressourcen sowie dialogisches Vorgehen mit entsprechenden Rückkoppelungsschleifen auf unterschiedlichsten Systemebenen. Jenseits aller thematisch-inhaltlichen Aspekte, die ihrerseits erst im Projektverlauf entwickelt wurden, ist dadurch eine veränderte Form von Lernender Organisation entstanden, mit deren Hilfe eine Lernkulturentwicklung durchgeführt wurde. Damit wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, selbstorganisiertes Lernen in dem Sinn, wie es im folgenden Kapitel definiert wird, tatsächlich nachhaltig und dauerhaft durchzuführen. Teilaspekte, die hierzu beigetragen haben und als unabdingbar für das Entstehen einer solchen Einstellung und Lernkultur anzusehen sind, werden im Folgenden diskutiert.

6.5 Grundlegende Parameter

Da das Projekt in seiner Gesamt-Intention auf organisationales Lernen ausgerichtet ist und dieses Lernvorgänge auf unterschiedlichen Systemebenen⁷ erfordert, liegt das überwiegende Erkenntnisinteresse bei der Identifikation und Betrachtung der zentralen Parameter, die sowohl das hier vorgestellte Vorgehen kennzeichnen als auch erfolgsentscheidend sind: die Lernvorgänge an sich, das Prinzip des

⁷ Pape-Senner: Die Arbeit mit Systemebenen in der Organisationsberatung, Neuwied, 2001

dialogischen Lernens sowie ein ständiger Wechsel zwischen verschiedenen Dialogebenen, das selbstorganisierte Lernen, die verschiedenen Ebenen von Reflexivität und das Zusammenwirken zwischen Individuum und Organisation.

Zu den Rahmenbedingungen gehört die Schaffung und Aufrechterhaltung eines Klimas von gegenseitiger Achtung, Respekt füreinander, Angstfreiheit und Offenheit. Dies ist Grundvoraussetzung für das Gelingen von dialogischen Prozessen. Hierin liegt die primäre Aufgabe des Beraters. Jeder Teilnehmer muss sich frei fühlen, auch ungewohnte, verrückte oder unangenehme Dinge zu äußern. Eine wie auch immer begründete Zensur in den Köpfen von Teilnehmern beschneidet die Qualität und damit das Potenzial dialogischer Prozesse⁸.

Betrachtet man die Rahmenbedingungen unter inhaltlichen Aspekten, kommt man einer Beschreibung der grundlegenden Lernunterstützung nahe. Diese besteht wesentlich darin, die im Kapitel "Dialog" beschriebenen Qualitäten von Dialog und dialogischem Handeln sowie sinnvolle und weiterführende Wechsel der Dialogebenen zu initiieren. Innerhalb der Dialogprozesse besteht die Lernunterstützung darin, die Bewusstheit der jeweiligen Dialogpartner zu erhöhen und das Dialoggeschehen, sowohl inhaltlich (was gesagt wird) als auch prozesshaft (wie etwas gesagt und wie miteinander umgegangen wird) in den Kontext von Lernen einzuordnen.

6.5.1 Lernen

Lernen wird hier, entsprechend der Beschreibungen von Bateson⁹, auf vier Ebenen unterschieden: Die Ebene 0 von erworbenem Wissen und der Anpassung eines

⁸ Siehe hierzu auch:

Taylor: *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*, Ohio State University, 1988: "The teacher's role in establishing an environment that builds trust and care and facilitates the development of sensitive relationships among learners is a fundamental principle of fostering transformative learning." sowie

Loughlin: *Women's Perceptions of Transformative Learning Experiences within Consciousness-Raising*, San-Francisco, 1993. Sie beschreibt die Verantwortung des Beraters/Lehrers, eine Gemeinschaft von Wissenden herzustellen, bestehend aus Individuen who are "united in a shared experience of trying to make meaning of their life experience."

⁹ Bateson: *Die Ökologie des Geistes*, Frankfurt, 1981

Wissensstandes an veränderte Gegebenheiten. Bekannte Konzepte und Routinen werden bestätigt oder vermittelt bzw. müssen nicht in Frage gestellt werden. Die Ebene I. beschreibt ein gewisses Veränderungslernen. Neue Wissens Elemente oder Methoden werden gelernt, wofür alte Kontexte, wenn nötig, aufgegeben werden. Sie verändern den Wissensstand substanziell, indem Inhalte verändert, ergänzt oder verknüpft werden. Auf Ebene II. findet ein Zusammenspiel bzw. Wechsel zwischen Lernen und Verlernen als Ausdruck eines fortgeschrittenen Reflexions- und Entscheidungsprozesses statt. Die Sinnhaftigkeit gelernter oder verlernter Verhaltensweisen wird anhand veränderter Rahmenbedingungen überprüft und möglicherweise angeglichen. Auf Ebene III. wird der Vorgang des Lernens sowie das Vorgehen im Lernprozess reflektiert und verändert.

Im durchgeführten Projekt wurden die Ebenen II. und III. miteinander verbunden und um eine neue, bisher nicht explizit genutzte Lernquelle erweitert: dem Lernen von der Zukunft.

Aspekte des Lernen Lernens (Ebene III.) tauchten in der Projektarbeit wie von selbst immer wieder auf, speziell in den Rückzugs-Workshops. Aufgabe des Beraters war es dabei, solche Äußerungen zu erkennen und einzuordnen und sie so dem Bewusstsein der Teilnehmer zugänglich zu machen. Beispiele hierzu sind Erkenntnisse wie: "Oft kommt das, was wir suchen, unverhofft. Es passt zunächst überhaupt nicht in das, was uns gerade beschäftigt, wird sogar als Störung erlebt. Bei genauerer Betrachtung ist genau diese "Störung" dann manchmal das, was uns weiterbringt." – "Die tiefere Kommunikation, bei der man erst in den inneren Dialog und dann in den Austausch darüber mit anderen geht, führt viel weiter als wenn wir einfach nur darüber reden würden. Sie bildet Vertrauen, schafft Selbstbewusstsein und offenbart unvermutete Übereinstimmungen." – "Veränderungen erfordern Loslassen. Wenn wir nicht lernen loszulassen, wird es uns nicht gelingen, etwas zu verändern. Wir müssen erstmal loslassen lernen."

Diese und weitere Erkenntnisse führten zu Lernvorgängen sowohl auf Ebene II. – indem Notwendigkeiten und Bedingungen für Veränderungen festgestellt wurden – , als auch auf Ebene III. – indem Aspekte, die den Vorgang des Lernens

hervorbringen ("Störung", "tiefere Kommunikation", "Loslassen"), identifiziert wurden.

Die Lernunterstützung des Beraters bestand darin, solche Vorgänge zu explizieren, in den Zusammenhang von Lernen einzuordnen und die Quellen dieses Lernens, nämlich innerhalb eines dialogischen Gruppenprozesses auftauchende eigene Empfindungen, Gedanken (mitunter Gedankenketten) und Bilder und deren Bedeutung für das Lerngeschehen, in das Bewusstsein der Teilnehmer zu heben.

6.5.2 Dialog

Die Absicht des Projekts bestand darin, Organisationsentwicklung "von innen heraus" durchzuführen: Themen, Inhalte und Maßnahmen wurden ausschließlich firmenintern generiert, kollektives Wissen wurde gesammelt, individuelle Erkenntnisse kollektiviert, dialogische Rückkoppelungsschleifen eingebaut. Einen solchen Prozess durchzuführen ist ohne gelingende Dialoge nicht denkbar.

Bereits der konzeptionelle Ansatz, keine speziellen Lerninhalte, sondern "lediglich" eine Lernmethode anzubieten, ist dialogisch angelegt: mit Hilfe der vorher vermittelten Methode wurden alle Lerninhalte von den Unternehmens-Protagonisten sorgfältig, d. h. unter Einbeziehung so vieler subjektiver Realitäten wie möglich, gemeinsam erarbeitet. In der Praxiserprobung hat sich dieser Ansatz bewährt.

Dialog ist laut Buber¹⁰ Ausdruck eines Beziehungsgeschehens zwischen verschiedenen Individuen (Ich-Du) oder zwischen einem Individuum und einer Sache (Ich-Es). Der Ich-Es-Dialog bewirkt Erfahrung, der Ich-Du-Dialog schafft Beziehung. Dialog ist keine Methode, sondern Ausdruck einer inneren Haltung.

Grundlage einer dialogischen Haltung ist ein Bewusstsein über den selektiven und subjektiven Charakter von Wahrnehmung, die ja die Grundlage für die Kreation von Realitäten bilden. Weitere Grundlage einer dialogischen Haltung ist innere Neugier, d. h. der Wunsch oder das Interesse, vom anderen etwas zu erfahren, das einem selbst bisher nicht bekannt war. Im Dialog will man den anderen bzw. seine

¹⁰ Buber: Das dialogische Prinzip, Gerlingen, 1992

Wirklichkeitskonstruktion verstehen. Das im Dialog erfahrene Neue / Fremde / Andersartige wird als Ergänzung zur eigenen Realität und damit als Bereicherung gesehen.

Dialog ist prozessorientiert, nicht zielorientiert: das Zusammentragen verschiedener Realitäten führt zu neuen Bildern, Möglichkeiten, Standpunkten oder Ideen, die nun ihrerseits dem dialogischen Prozess neue Nahrung und Richtung geben.

Zielorientierung im Dialog würde bedeuten, dass jemand bereits zu Beginn des "Dialogs" ein Bild vom Endzustand hat und durch den "Dialog" lediglich noch existierende Lücken füllen will. Dies wäre – was Martin Buber einen "technischen Dialog" nennt – ein Pseudo-Dialog.

Echter Dialog hat stattgefunden, wenn die Teilnehmer verändert aus dem Dialog hinausgehen: etwas Neues – eine Einsicht, ein Gefühl, ein Gedanke, eine Idee, ein Standpunkt, eine Denkrichtung, eine Information – muss zu dem Bild, das vor dem Dialog vorhanden war, hinzugekommen und es dadurch verändert haben. Wird ein bestehendes Bild nur bestätigt, hat kein Dialog stattgefunden.

Die am häufigsten anzutreffende Form von "Dialog" ist der als Dialog getarnte Monolog (Buber: dialogisch verkleideter Monolog), bei dem die Beteiligten so tun, als ob sie einander zuhören und aufeinander eingehen, in Wahrheit aber lediglich und unbeirrt ihre ohnehin vorhandene Realität reproduzieren (zahlreiche klassische, angebotsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen sind ein Ausdruck hiervon, insbesondere, wenn die Angebote nicht permanent entsprechend der gesellschaftlichen, sozialen, technischen, wirtschaftlichen oder unternehmerischen Entwicklung aktualisiert werden).

Im echten Dialog sind die Beteiligten nicht darauf ausgerichtet, sich durchzusetzen. Vielmehr geht es mit neugieriger Offenheit darum, ein möglichst vollständiges Bild von einer Situation zu bekommen und dann Wege des Umgangs mit dieser Situation zu entwickeln (Umsetzen statt Durchsetzen).

Echter Dialog prägt die Beziehung der daran Beteiligten. Eine auf Dialog aufgebaute Beziehung ist in hohem Maße akzeptierend und tolerierend.

Über diese Bubersche Beschreibung von Dialog als Form des zwischenmenschlichen Austauschs hinaus beschreibt De Maré¹¹ die Wirksamkeit des dialogischen Prinzips auch auf Gruppen und soziale Gruppierungen bis hin zu Massen. Das Potenzial des dialogischen Prinzips liegt hierbei darin, ein kollektives Verstehen zu ermöglichen. Dieses geht über das Verstehen des Einzelnen hinaus, weil es Einflussnahme und damit Veränderungsmöglichkeiten bietet.

Bohm¹² verbindet diese beiden Aspekte des Dialogs und erweitert sie um eine intrapersonale Dimension. Demnach kann Dialog dazu genutzt werden, die "stumme Infrastruktur" des Denkens aufzudecken und zu verändern. Kommunikations- und Wahrnehmungsmuster, Werte und Fragmentierungen beeinflussen die Art, wie Menschen miteinander umgehen, reden und Meinungsverschiedenheiten austragen. Da es sich hierbei um kollektive Phänomene handelt, reichen individuelle Reflexionen darüber nicht aus. Der Zweck des Dialogs liegt für ihn deshalb darin, eine Umgebung zu schaffen, in der eine kollektive Bewusstheit hergestellt und eine kollektive Aufmerksamkeit aufrecht erhalten werden kann.

Alle beschriebenen Dialogebenen sind für das Projekt und seine Methode relevant. Organisationales Lernen findet auf der Grundlage von Dialogen auf allen Ebenen statt. Die verschiedenen Dialogebenen im Berichtszeitraum waren: siehe Abbildung 3.

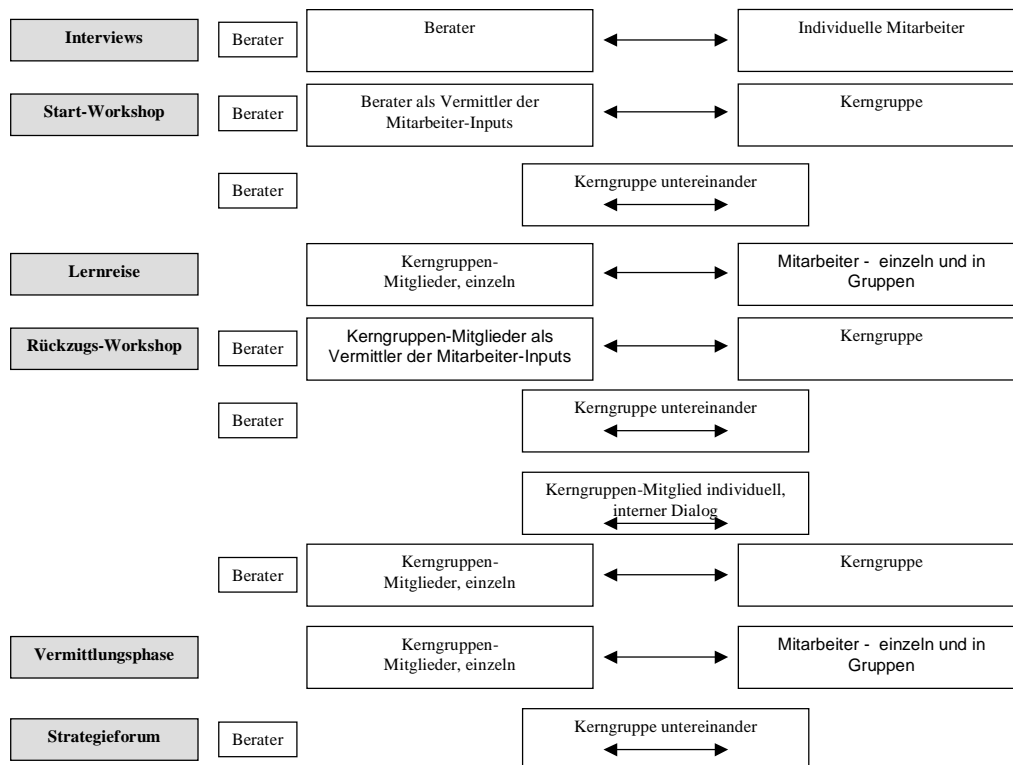
Auf jeder Dialogebene fand ein Erkenntnis- und Lernprozess statt, der jeweils in die nächste Dialogschleife eingebracht wurde. Gerade der ständige Wechsel der Dialogebenen war ein wirksamer Bestandteil. Durch ihn wurde das eigentliche Lernen, besonders auf Ebene II., begünstigt. Jede Dialogschleife veränderte den Lerngegenstand (Ausgangs-Fragestellungen) bzw. die Sicht darauf, entwickelte ihn weiter und führte in der Summe der Dialogschleifen zu Ergebnissen, wie sie so durch die Reflexion Einzelner nicht hätten entstehen können.

¹¹ De Maré: *Koinonia: From Hate Through Dialogue to Culture in the Large Group*, London, 1991

¹² Bohm: *Die verborgene Ordnung des Lebens*, Graffing, 1988

Abbildung 3

Dialogebenen im Projekt



Besonderer Stellenwert im Gesamtgefüge kommt den inneren Dialogen der Protagonisten im Rahmen des Rückzugsworkshops zu. Die Vorbereitung durch Interviews, Start-Workshop, Lernreise und ersten Teil des Rückzugs-Workshops machte die Teilnehmer zu Trägern des derzeit verfügbaren Unternehmenswissens, bezogen auf die Fragestellungen. Im inneren Dialog und dem Solo im Rückzugs-Workshop kamen nun sieben zusätzliche Lernquellen hinzu – die 'Inneren Orte' der Kerngruppen-Mitglieder. Diese wurden dann in diversen Zwischenstufen dem kollektiven Wissen beigefügt. Der Lernzyklus wurde, erweitert um das zusätzliche "Wissen" von den 'Inneren Orten' der Kerngruppen-Mitglieder, mit Hilfe weiterer Dialogschleifen fortgeführt.

Die Aufgabe des Beraters bestand dabei darin, die jeweiligen Dialoge zu initiieren und zu unterstützen sowie dazu beizutragen, dass dabei auftauchende Gedanken, Ideen, Einwände und Emotionen im Bewusstsein des jeweiligen Dialogpartners oder

Dialogkollektivs aufgenommen wurden. Damit ist auch die diesbezügliche Lernunterstützung beschrieben. Aufgabe des Beraters in einem dialogischen Lernprozess ist es nicht, seinerseits Selektionen oder Entscheidungen herbeizuführen.

Das dialogische Lernen erhält somit auch den Charakter des selbstorganisierten Lernens, der jedoch tiefer geht, da hier nicht nur die Rahmenbedingungen für das Lernen, sondern auch die Inhalte selbst geschaffen werden. Die Inhalte sind nicht vorgegeben, sondern entstehen im dialogischen Prozess und werden permanent weiterentwickelt, indem diverse Dialogebenen durchlaufen werden.

6.5.3 Selbstorganisiertes Lernen

Für den Begriff *Selbstorganisiertes Lernen* existiert keine einheitliche Definition¹³. Die Beschreibung auf der Homepage der ABWF, Programmbereich LiWE¹⁴ kann hier quasi als Zusammenfassung verschiedener Definitionen angesehen werden: "Selbst organisiert zu lernen bedeutet, dass das lernende Subjekt die eigene Lernsituation bewusst wahrnimmt, selbst darüber entscheidet, wozu, was, wann, wie, wo und womit gelernt wird."

Systemisch betrachtet bedeutet *Selbstorganisation*, dass ein System (hier: ein kleines Unternehmen) die Voraussetzungen schafft, unter denen es sich mit seiner System-Umwelt auseinandersetzt. Dieses ist kein planender, sondern ein sich ständig wandelnder und auf sich selbst Bezug nehmender, selbstreferenzieller Prozess¹⁵. System- bzw. unternehmensspezifische Parameter wie Kultur, Regeln, Auftreten, Selbstbild, Wahrnehmungsschemata, Wirklichkeitskonstruktionen u. a. bestimmen, wie das System die Auseinandersetzung mit der Umwelt gestaltet. Diese

¹³ Vgl. u. a.:

Behrmann, Schwarz: Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen, Bielefeld, 2003

Angress: Selbstorganisiertes Lernen als Paradigma der betrieblichen Bildung?, Hamburg, 2000

Meisel: Selbststeuerung und professioneller Support, in: Arnold: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Hohengehren, 2002

¹⁴ Siehe www.abwf.de, Lernen in Weiterbildungs-Einrichtungen

¹⁵ Vgl. Bergmann/Daub/Staiger, Konzept zur Wissenschaftlichen Begleitung, 2004

Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert ihrerseits – zumindest möglicherweise – die Ursprungsparameter.

Auf das selbstorganisierte Lernen kleiner Unternehmen bezogen heißt dies, dass Lernvorgänge bzw. Anteile daraus einerseits geprägt sind von den systemspezifischen Gegebenheiten, andererseits Rückwirkungen auf diese Gegebenheiten haben und diese somit verändern. Veränderte Gegebenheiten stellen dann veränderte Parameter für weiteres Lernen zur Verfügung. Selbstorganisiertes Lernen ist somit Ausdruck von und Motor für einen vitalen Austausch des Systems mit seiner konkreten Systemumwelt. Es setzt die Schaffung eines komplettierten Gesamtbildes (welches nur durch gelingenden Dialog zu erreichen ist) voraus, das über die subjektiven Realitäten Einzelner und deren Wahrnehmungen, Bewertungen, Ideen, Realitäten etc. hinausgeht. Dabei richtet das selbstorganisierte Lernen den Fokus mal nach innen (Beispiel: Firma 1, Konfliktkonstellation), mal nach außen (Beispiel: Firma 2, Marktauftritt). Lernen heißt hier auch zu erkennen, wo Handlungsbedarf besteht, damit das System als Ganzes weiterkommt.

Die Frage, ob selbstorganisiertes Lernen im Projekt stattgefunden hat, darf insofern nicht auf die Frage reduziert werden, ob die Teilnehmer Absprachen und Termine eingehalten oder übernommene Aufgaben eigenständig erledigt haben, ob also ein firmeninterner Prozess des "Weitermachens" funktioniert hat oder nicht.

In Ergänzung zu oben beschriebenem Verständnis von Selbstorganisation ist ein wesentliches Merkmal selbstorganisierten Lernens die Selbstbestimmung. Dies betrifft Individuen für individuelles Lernen ebenso wie Systeme für organisationales Lernen. Je weitgehender der Grad an Selbstbestimmung ist, desto eher kann von selbstorganisiertem Lernen gesprochen werden. Da in diesem Projekt Lerninhalte nicht vorgegeben waren, weder vom Berater noch von der Geschäftsleitung, ist der Grad an Selbstorganisiertheit im Lernen als hoch anzusehen. Die Inhalte ergaben sich aus der oben beschriebenen Auseinandersetzung des Systems mit seiner internen und externen Umwelt.

Ein wesentliches Merkmal für selbstorganisiertes Lernen ist die Initiative. Wer ergreift die Initiative für einen Lernprozess bzw. für den nächsten Schritt und aus welcher

Motivation heraus? In beiden Firmen kam die Ursprungsinitiative, sozusagen die Initialinitiative, zunächst vom Berater, innerhalb der Firmen vom Geschäftsführer. Während jedoch in Firma 1 sehr schnell ein Selbstläufer daraus wurde, d. h. die Kerngruppen-Mitglieder ihrerseits initiativ waren, gab es in Firma 2 Aspekte des Abwartens auf einen nächsten Anstoß vom Geschäftsführer oder Berater.

6.5.4 Reflexivität

Unter Reflexivität wird hier die Fähigkeit verstanden, sich selbst zu thematisieren und dabei Gedanken, Gefühle, Reaktionen oder Handlungen kritisch zu hinterfragen. Der Vorgang des Reflektierens dient in gewisser Weise der Aufklärung des eigenen Unbewussten. Im Umkehrschluss heißt dies, dass unreflektierte Gedanken, Gefühle, Reaktionen oder Handlungen unbewusst bleiben und somit einem Automatismus von Routine folgen. Damit sind sie nicht mehr steuerbar, da eine bewusste Entscheidung, etwa zu einer Alternative, nicht möglich ist. Reflexivität ist somit konstitutiv für Selbstbewusstsein im ursprünglichen Sinn des Wortes. Gleichzeitig stellt sie eine unabdingbare Voraussetzung für Veränderung dar.

"The problem of self-awareness and conscious control of one's activities is the central concern of those interested in any aspect of the child's problem-solving capacities."¹⁶

Im Gesamtgefüge der Erfolgsparameter für das Lernprojekt kommt der Reflexivität ein dialektischer Charakter zu: sie ist gleichzeitig Voraussetzung und Folge von gelingendem Dialog. Störungen im dialogischen Prozess sind nur durch Reflektion aufzulösen – anderenfalls bleiben sie als Störungen existent und der Dialog war nicht erfolgreich. Andererseits initiiert jeder gelingende Dialog im Dialogpartner einen Reflektionsprozess, da er nur dadurch die im Dialog neu gewonnenen Erkenntnisse "verdauen", d. h. in seine erweiterte Realität einbauen kann. Insofern steigt die Wahrscheinlichkeit von gelingendem Dialog mit dem Grad an Reflexivität.

¹⁶ Piaget: Judgement and reasoning in the child, 1928

Bei eingehender Betrachtung sind verschiedene Ebenen von Reflexivität zu betrachten. Eine grobe Unterscheidung ist die zwischen situationsbezogener und persönlichkeitsbezogener Reflektion. Bei der situationsbezogenen Reflektion wird eine Handlung bzw. ein Vorgehen hinterfragt. Sie ist tendenziell aktionsorientiert – die Überlegungen richten sich auf die Frage, ob eine bestimmte Handlung sinnvoll oder hilfreich war (oder sein wird) sowie auf die Suche nach besser geeigneten Handlungsalternativen. Bei der persönlichkeitsbezogenen Reflektion sind Motive, Persönlichkeitsmerkmale, Gefühlsursprünge oder auch innere Grenzen als jeweilige persönlichkeitsimmanente Grundlagen einer Handlung Gegenstand der Betrachtung. Während die situationsbezogene Reflektion eher handlungsorientiert ist und nach Fehlern bzw. Alternativen sucht, ist die persönlichkeitsbezogene Reflektion eher verstehensorientiert. Damit ist es die persönlichkeitsbezogene Reflektion, die dem vorher beschriebenen Ziel einer "Aufklärung des eigenen Unbewussten" sowie der Konstitution von Selbstbewusstsein dienlich ist.

Während die situationsbezogene Reflektion in betrieblichen Zusammenhängen durchaus Eingang in tägliches Geschehen findet, hat die persönlichkeitsbezogene Reflektion dort in der Regel wenig Platz. Wegen ihrer besonderen Bedeutung für das Konzept dieses Gestaltungsprojektes soll die persönlichkeitsbezogene Reflektion im Folgenden eingehender betrachtet werden.

Für die persönlichkeitsbezogene Reflektion gibt es verschiedene Tiefenschichten. Scharmer benennt hierfür drei Ebenen: die des Intellekts, die der Sinne und die des "Inneren Ortes", der ur-sprünglichen Quelle des Tuns, wobei die genannte Reihenfolge die Lage der Schichten von oben in die Tiefe wiedergibt. Auf der *intellektuellen Ebene* über Persönlichkeitsaspekte zu reflektieren fällt den meisten Menschen – jedenfalls bis zu einem gewissen Grad – nicht allzu schwer. Wirkliche Reflektion auf dieser Ebene erfordert Offenheit und damit auch Freiheit von Bewertungen im Denken. Es ist die Einstiegsebene, auf der bereits erhebliche Erkenntnisse mit nachhaltigen Wirkungen möglich sind. Ungleich schwieriger ist es häufig, die darunterliegende *Ebene der Sinne* einzubeziehen. Dies erfordert einen Zugang zu Gespür und Intuition. Zahlreiche zutiefst persönliche Faktoren sind hier angesiedelt – Motive, Gefühle, Emotionen, Projektionen, Widerstände etc., die das tägliche Handeln des Einzelnen leiten, unabhängig davon, ob demjenigen deren

Existenz oder Auswirkungen bewusst sind oder nicht. Bereits auf dieser Ebene sinkt häufig die Bereitschaft, genau hinzuschauen. Sie ist angst- oder zumindest erregungsbesetzt, weil die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit, einschließlich des Selbstbildes sowie des angestrebten Fremdbildes, gefährdet ist. Aspekte dieser Ebene auch nach außen zu explizieren und offen zu vertreten erfordert - je nach sozialem und unternehmenskulturellem Kontext – möglicherweise Mut und Selbstbewusstsein. Die *Ebene des Inneren Ortes* ist von grundlegender existenzieller Bedeutung für den Einzelnen. Die hier angesiedelte Quelle allen Tuns stellt den Einzelnen in seiner universalen Eingebundenheit dar. Inspiration und Spiritualität sind gleichzeitig Teil des Inneren Ortes und Zugangswege dorthin. Es war zentrales Anliegen des Projektansatzes, einen Zugang zu dieser Ebene herzustellen und das darin liegende Potenzial zu erkennen und zu nutzen.

Jedes Lernen jenseits des Downloading ist die unmittelbare Folge von vorangegangener Reflektion. Damit sind die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflektion grundlegende Einflussfaktoren für das Gelingen oder Nicht-Gelingen der mit dem Projekt intendierten Lernprozesse. Es ging also im Projektverlauf wesentlich darum, Reflexivität auf allen Ebenen zu explizieren und durch eine geeignete Methodik zu initiieren.

6.5.5 Individuum und Organisation

Dem Zusammenwirken zwischen Individuum und Organisation kam im Konzept für dieses Projekt eine ähnlich zentrale Bedeutung zu wie der Reflektion auf allen Ebenen und Tiefenschichten.

Es war das Ziel des Projekts, das System kleines Unternehmen zu befähigen, selbstorganisiertes und dialogisches Lernen zu erfahren, in die alltägliche Arbeit zu integrieren und so ein verändertes Verständnis von Lernen und damit eine neue Lernkultur für die Organisation zu schaffen. Der Fokus der Zielsetzung lag also auf dem Lernen der Organisation. Da Lernen jedoch personengebunden und damit individuell stattfindet, galt es, Wege zu finden, wie individuelles und organisationales Lernen miteinander verbunden werden können.

Aus diesem Grund wurde bei der Auswahl der Protagonisten, d. h. der Kerngruppenmitglieder, darauf geachtet, dass diese bestimmte Eigenschaften mitbringen, die als wesentlich für das Gelingen des Vorhabens angesehen wurden. Dazu zählten in erster Linie Reflexivität und Dialogfähigkeit. Im weiteren Projektverlauf kam diesen Personen eine Katalysatorfunktion für das organisationale Lernen zu. Durch einen längeren Prozess (Workshops und Lernreise) wurden die Kerngruppenmitglieder zu Trägern des kollektiven Wissens. So gesehen fungierten sie als Medium. Ihr individuell stattfindender Lernprozess musste stets im Kontext des übergreifenden Organisationszusammenhangs gesehen bzw. wieder in diesen Kontext gestellt werden. So wie das kollektive Wissen in den sieben Kerngruppenmitgliedern kumulierte, mussten die Erkenntnisse und Resultate des von ihnen durchlaufenen Lernprozesses als neues, erweitertes Wissen gegen Ende des Projekts wieder kollektiviert werden.

Dieser Vorgang ist für jede Art von Lernender Organisation von fundamentaler Bedeutung. Gelingt er nicht, lernen zwar die Individuen, nicht jedoch die Organisation.

7 Kollegiale Beratung als Instrument zur Entwicklung von Managementkompetenzen in kleinen Unternehmen

Reinhard Langer und Joachim Thomas

7.1 Weiterbildung und Weiterbildungsbedarf in kleinen Unternehmen

In einem wirtschaftlichen Umfeld, das Unternehmen dazu zwingt, die beständige Anpassung der Organisation an die Bedürfnisse des Marktes zu vollziehen und so die Vorstellung einer „lernenden Organisation“ zu verwirklichen, können kleine Unternehmen als bildungsbenachteiligt angesehen werden.

So lässt sich immer wieder feststellen, dass kleine Unternehmen in der Regel keine systematische Weiterbildungskonzeption entwickeln. Weiterbildungsaktivitäten beschränken sich vielmehr auf Maßnahmen, die von „außen“ angestoßen werden, etwa durch die Notwendigkeit der Implementation einer neuen Technologie und beschränken sich in der Regel auf die Wahrnehmung externer Kurse (Severing 1997).

Betrachtet man Weiterbildungsbereiche, die weniger auf die unmittelbare Vermittlung von Skills, sondern auf längerfristige Kompetenzentwicklung angelegt sind, so sieht die Weiterbildungssituation noch schwieriger aus. Individuelle Kompetenzen wie Sozial- und Handlungskompetenz werden zwar als wichtig angesehen, ihre Vermittlung aber eher als Privileg von Großunternehmen betrachtet.

So findet sich in kleinen Unternehmen äußerst selten eine systematische Personalentwicklung. Dies hat aber weitreichende Konsequenzen, die von den Unternehmen häufig nicht ausreichend wahrgenommen werden. Es führt unter anderem dazu, dass das Unternehmen von besonders qualifizierten Berufseinsteigern schnell als unattraktiv erlebt wird und Leistungsträger das Unternehmen verlassen, weil sie für sich keine Perspektiven erleben und sie nicht ausreichend an der Wissensgesellschaft partizipieren.

Unternehmer und Geschäftsführer kleiner Unternehmen haben dabei nur zum Teil Gelegenheit gehabt, ausreichende Managementkompetenzen im Rahmen einer planvollen Weiterbildung zu entwickeln. Ein großer Anteil dieser Gruppe ist als besonders qualifizierte Fachkräfte in kleinen Unternehmen bis zur Führung des Unternehmens gelangt. Managementkompetenzen werden weitgehend durch Modelllernen und im Rahmen Bewältigung von Managementaufgaben und Problemen entwickelt. Ein derartiges „learning by doing“ ist aber hinsichtlich der vermittelten Kompetenzen begrenzt, da eine systematische Orientierung des Verhaltens und eine notwendige Reflektion weitgehend fehlen (Gruber 1999).

Besonders schwierig stellt sich die Situation für kleine Unternehmen in den neuen Bundesländern dar. Zum einen sind die Anforderungen an die Unternehmensleitungen alleine deshalb besonders groß, weil die Unternehmen in einem wirtschaftlich besonders schwierigen Umfeld mit sehr begrenzten Ressourcen arbeiten müssen. In der Regel handelt es sich bei diesen Unternehmen um Existenzgründungen. Der Vorrat an Erfahrungen im Umgang mit schwierigen Situationen ist begrenzt. Nicht nur die Unternehmensleitung, sondern auch das Unternehmen als eine lernende Organisation konnte bisher kaum Problemlöserressourcen entwickeln. Die oft unzureichende *finanzielle* Ausstattung der Unternehmen mit Eigenkapital führt häufig dazu, dass Fehler in der Unternehmensführung das Unternehmen existentiell gefährden.

Worauf lassen sich diese Defizite nun zurückführen? Im Rahmen eines Modellversuches wurde versucht, den Stand der Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen systematisch zu beschreiben (Stahl 1993). Dabei stellten die Autoren die Sicht der Unternehmen und die Interpretation der Weiterbildungseinrichtung einander gegenüber. Die von den Unternehmen artikulierten Probleme wurden dabei im Gegensatz zu der beratenden Einrichtung selten als Führungs- und Organisationsprobleme bezeichnet. Ebenso spielte die Kategorie „mangelnde PE/ WB-Planung bei den Unternehmen eine untergeordnete Rolle. Wenn Weiterbildungsdefizite überhaupt gesehen wurden, dann im Bereich der Fachqualifikation. Nach Einschätzung der Bildungsberater sind es aber gerade die fehlende Planung von PE-Maßnahmen und die geringe Investitionsbereitschaft der Unternehmen, die zu den entsprechenden Problemen führen. Der Unternehmer oder

Geschäftsführer des Unternehmens ist in der Regel in der Gatekeeper-Funktion und beschränkt die Weiterbildungsmaßnahmen auf ad-hoc Maßnahmen. Die oft beklagten Probleme mit unzureichenden Kompetenzen der Mitarbeiter sind also in hohem Maße „hausgemacht“.

Wenn auch grundsätzlich eine Einsicht in die Notwendigkeit der Weiterbildung der Mitarbeiter gesehen wird, so fällt die Umsetzung doch schwer. Die Gründe dafür sind vielfältig (Severing 1993):

- Kleine Unternehmen zeigen insgesamt wenig langfristige Unternehmensplanungen. Daher ist auch die Weiterbildungsplanung kaum ausgeprägt.
- Der Weiterbildungsmarkt ist für kleine Unternehmen undurchschaubar. Dies führt häufig zu genereller Ablehnung von Bildungsangeboten.
- Die Angebote sind häufig nicht in ausreichendem Maße anwendungsorientiert. Mögliche Umsetzungsperspektiven werden von den Verantwortlichen nicht gesehen.
- Weiterbildungsdefizite zeigen sich häufig nicht direkt, sondern Probleme werden als technische oder organisatorische Probleme interpretiert.
- Der Ertrag von Bildungsinvestitionen ist schwer messbar. Das führt häufig dazu, die Investition für entbehrlich zu halten.
- In kleinen Unternehmen zeigen sich häufiger Ängste, dass durch Weiterbildungsmaßnahmen die Gefahr der Fluktuation der entsprechend qualifizierten Mitarbeiter steigt.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass kleine Unternehmen in der Regel keine systematische Personalentwicklung betreiben und Weiterbildungsaktivitäten sich im wesentlichen auf die fachliche Qualifizierung von Mitarbeitern beziehen. Die Gatekeeper in den Unternehmen sind in der Regel die Unternehmer/Geschäftsführer selbst, die ihrerseits wenig Bemühungen zur Kompetenzentwicklung sowohl der Mitarbeiter als auch sich selbst zeigen.

7.1.1 Unsere Konzeption: Kollegiale Beratung zwischen Führungskräften zur Lösung aktueller Probleme des Unternehmens und zur Weiterentwicklung von Management-Kompetenzen der Teilnehmer.

Bedingt durch die besondere Situation der Unternehmer und Geschäftsführer erscheint es daher aus mehreren Gründen sinnvoll, mit den Bemühungen um eine Verbesserung der Personalentwicklung bei den Unternehmern/Geschäftsführern selbst anzusetzen.

- Zum einen ist die Management-Kompetenz der Unternehmensführung gerade bei kleinen Unternehmen in besonderem Maße erfolgskritisch für das Unternehmen. Viele Firmen-Insolvenzen lassen sich zumindest teilweise auf Fehler in der Unternehmensführung zurückführen.
- Wie bereits dargestellt ist in KU in der Regel der Unternehmer/Geschäftsführer selbst für den Bereich Weiterbildung zuständig. Führungskräfte, die selbst Weiterbildung als sinnvoll und profitabel erlebt haben, sind auch eher bereit, eine planvolle Personalentwicklung in ihrem Unternehmen durchzuführen.
- Unternehmer/Geschäftsführer kleiner Unternehmen haben keine „Peergroup“. Es fehlt meist eine Gelegenheit für sie, ihr unternehmerisches Handeln zu reflektieren. Dies gelingt in der Regel nicht im Rahmen von sogenannten „Unternehmerstammtischen“, da die entsprechenden Methoden zur Reflexion hierfür unverzichtbar sind.

7.1.2 Klassische Seminare zeigen nicht den erhofften Erfolg

Dort wo nun Führungskräfte ihre Defizite wahrnehmen und mit entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen auszugleichen suchen, werden sie ebenso häufig frustriert. Dies hat verschiedene Ursachen:

1. Die Auswahl entsprechender Veranstaltungen ist aufgrund der Unkenntnis des eigenen Entwicklungsbedarfes sowie einer unzureichenden Übersicht über den Weiterbildungsmarkt häufig dem Zufall überlassen.
2. Offene Seminare können aufgrund unzureichender Kenntnisse sowie der häufig großen Heterogenität der Zusammensetzung der Teilnehmer nur begrenzt auf deren Bedarfe eingehen.

3. Derartige Weiterbildungsveranstaltungen sind punktuelle Interventionen, und vermitteln häufig „träges Wissen (Renkl 1996). Analog zur Problematik schulischen Lernens, wird das Wissen nicht in einer Form dargeboten, die eine Anwendung erlaubt. Die Teilnehmer erleben eine unüberwindbare Kluft zwischen dem vermittelten „Managementwissen“ und ihrer „wirklichen Welt“. Dies gilt nicht nur für die Vermittlung kognitiver Lerninhalte sondern auch in Trainings, die Schlüsselqualifikationen und Handlungswissen vermitteln wollen. Die dort vermittelnden Kompetenzen bleiben aufgrund ihres episodischen Charakters und der mangelnde Anbindung an den Arbeitskontext der Seminarteilnehmer in ihrer Wirksamkeit beschränkt.

7.1.3 Führungssupervision für Unternehmer/Geschäftsführer von KU

Grundlage für die angestrebten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen sollte daher ein konstruktivistischer und situierter Lernbegriff sein. Danach ist Wissen prinzipiell situationsgebunden. Mangelnder Wissenstransfer ist der Regelfall und nicht der defizitäre Sonderfall. Wissen konstituiert sich immer in der Koordination zwischen Person und Situation, in der bestimmte Handlungsangebote und -beschränkungen gegeben sind. Die Dichotomie zwischen Wissen und Handeln wird damit aufgegeben (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002). Wissen ist immer relational definiert: Es konstituiert sich in der Koordination zwischen einer Person, d. h. deren Erfahrungen und der Situation, die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbegrenzungen vorgibt.

Das zentrale Ziel unseres Gestaltungsprojekts bestand demnach darin, Maßnahmen zur Erweiterung der Managementkompetenz von Unternehmern in KU zu entwickeln, die als Grundlage die Reflektion der Praxiserfahrung der Teilnehmer hatte.

Kern der Maßnahmen sollte ein Konzept der kollegialen Führungssupervision nach dem Modell der kollegialen Beratung sein, bei der konkrete Themen der Unternehmensführung in einem Kreis von Gleichgestellten bearbeitet werden.

Dabei sollten Unternehmer und Geschäftsführer kleiner Unternehmen zu festen Beratungskreisen koordiniert werden. In diesen Beratungskreisen sollten die Teilnehmer – moderiert durch die Weiterbildungseinrichtung – im Rahmen einer strukturierten Ablaufform konkrete Probleme diskutieren und Lösungsansätze finden.

Neben der Kompetenzerweiterung der Teilnehmer erhofften wir uns von diesem Ansatz eine Erhöhung der Akzeptanz der Teilnehmer für Weiterbildung in ihren Unternehmen.

Der Nutzen, den wir uns von einer derartigen Form des kooperativen Miteinanders erwarten, zeigt verschiedene Facetten:

- Kollegiale Beratung sucht nach konkreten Lösungen für unmittelbar anstehende Probleme.
- Kollegiale Beratung schafft mittelbar eine Erweiterung der individuellen Problemlösekompetenzen der Teilnehmer.
- Kollegiale Beratung schafft eine Veränderung der Einstellungen der Unternehmer zum Umgang mit zukünftigen Problemsituationen – wir erwarten, dass dialogisch kooperative Problemlösestrategien gegenüber isolierten Entscheidungen an Bedeutung gewinnen.

Aus den eingerichteten Beratungskreisen sollte sich weiterhin die Möglichkeit zu gemeinsam organisierten Lernaktivitäten mit Zielplanung und anschließender Transfersicherung ergeben. Ergänzend zu der Arbeit mit der Gruppe schließlich sollten die Unternehmen bedarfsorientiert durch individuelle Weiterbildungsbedarfserhebung, Kompetenzbilanzierung und durch Begleitung der Implementation von PE-Instrumenten unterstützt werden.

Im folgenden soll zunächst das Konzept der kollegialen Beratung dargestellt werden.

7.2 Das Modell der kollegialen Beratung

Grundlegend für die kollegiale Beratung ist die Überzeugung, dass Menschen durch ihre Praxiserfahrung in ähnlichen Arbeitsbereichen dazu qualifiziert sind, andere Menschen beraten zu können und dass diese Beratungsbeziehung grundsätzlich umkehrbar ist. Tietze definiert:

„Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.“ (Tietze 2003, S.11):

Aus dieser Definition ergeben sich einige grundlegende Merkmale der kollegialen Beratung:

- *Kollegiale Beratung ist eine Methode für Gruppen mit der optimalen Größe von 6 bis 8 Personen.* Diese Größe stellt sicher, dass ausreichendes Beratungspotential vorhanden ist und alle Gruppenmitglieder in ausreichendem Umfang Empfänger von Beratung werden können. Die Mitgliedschaft in der Beratungsgruppe ist möglichst stabil
- *Es gibt keinen professionellen Beratungsexperten.* Damit tragen alle Gruppenmitglieder gleichermaßen die Verantwortung für Gruppenprozess und Ergebnisse.
- *Der Beratungsprozess ist ergebnisoffen und lösungsorientiert.* Grundsätzlich orientiert sich die Beratung am Bedarf des Ratsuchenden, der wiederum bestimmt, welche Leistung er von den anderen Gruppenmitgliedern in der Rolle der Ratgeber sich wünscht (Mutzeck 1996).
- *Der Beratungsprozess folgt einer festen Struktur – Struktur und verwendete Methoden sind den Gruppenmitgliedern bekannt.* Die strukturierte Form der Beratung ist grundlegend für den Beratungsprozess. Die verschiedenen Konzepte der kollegialen Beratung legen einen fünf- bis sechsstufigen Prozess zugrunde, bei denen Problemklärung und Maßnahmen klar voneinander getrennt sind. Die Effizienz hängt wesentlich davon ab, wie vertraut die Gruppenmitglieder mit Ablauf und Methoden sind.
- *Alle Gruppenmitglieder sind aktiv am Beratungsgeschehen beteiligt.* In der Regel werden – mit jedem Beratungsfall wechselnd – feste Rollen vereinbart, der Fallgeber, gewissermaßen der Klient, der Moderator als Prozessverantwortlicher und die restlichen Gruppenmitglieder als Berater. Zwischen den einzelnen Rollen gibt es klare Aufgabentrennungen.
- *Kollegiale Beratung geht von einer kooperativen und kollegialen Beziehung der Gruppenmitglieder aus. Dies bedeutet:*
 - Die Beziehung der Teilnehmer untereinander ist geprägt durch Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz.
 - Es gibt eine wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer untereinander.

- Alle Gruppenmitglieder sind gleichberechtigt; es gibt keine (formelle und informelle) Hierarchieverhältnisse unter den Teilnehmern; jeder Teilnehmer könnte grundsätzlich der Kollege des anderen sein.
- Die Beratungsbeziehung ist umkehrbar. Jeder Teilnehmer kann jede Rolle einnehmen (und nimmt sie auch ein).

7.2.1 Das Menschenbild der kollegialen Beratung

Wie bei dem letzten Punkt deutlich wurde, setzt die kollegiale Beratung ein bestimmtes Menschenbild voraus. Die Frage nach diesem Menschenbild ist dabei keineswegs ein philosophisches Spezialthema sondern wird konstituierend für die Beratungsbeziehung und den Beratungsprozess. Es entscheidet letztendlich darüber, wie mit den an der Beratung teilnehmenden Personen umgegangen wird, welche Fähigkeiten potentiell zugestanden und welche Kompetenzen für den Beratungsprozess genutzt werden.

Nach der Erkenntnistheorie des *radikalen Konstruktivismus* handeln Menschen nicht auf der Basis objektiver Informationen der sozialen und situativen Umwelt, sondern auf der Grundlage internaler mentaler Modelle, die sie von der Welt konstruieren.

„was wir erleben und erfahren, erkennen und wissen, ist notwendigerweise aus unseren eigenen Bausteinen gebaut und lässt sich nur aufgrund unserer Bauart erklären“ (von Glasersfeld 1981).

Dies bedeutet, dass unsere Handlungen immer Resultat der Konstruktion von Bedeutungen darstellen. In diese Sinnkonstruktionen geht nicht nur unmittelbar Wahrgenommenes sondern ein Gesamtkontext von Erfahrungen des Individuums ein. Eine wesentliche Aufgabe des Beratungsprozesses besteht dementsprechend in der Rekonstruktion der Welt- und Selbstsicht des Individuums im Rahmen eines dialogischen Prozesses.

Das Menschenbild der *humanistischen Psychologie*, verbunden mit den Namen Maslow und Rogers, ist zunächst ebenfalls konstruktivistisch. Nach Rogers ist es die wahrgenommene Realität, die das Verhalten beeinflusst. Eine objektive Realität gibt

es nicht, sondern nur eine aus der individuellen selektiven Wahrnehmung gewonnene subjektive Realität, die durch das Selbstkonzept des Individuums strukturiert wird (Rogers, 1994).

Für den Beratungsprozess bedeutet dies, dass es nicht richtige oder falsche sondern nur geteilte und nicht geteilte Sichtweisen der Realität gibt, und dass es keinen allwissenden Berater geben kann, der über das Primat der Wahrheit verfügt. Die humanistische Psychologie geht folgerichtig von einem immanenten Bedürfnis des Menschen nach Selbstaktualisierung aus (Rogers, 1994). Die Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem ist geprägt durch Symmetrie und Akzeptanz.

Kleber (1983) unterscheidet zwischen der vertikalen und der horizontalen Form der Beratung. Die vertikale Beratung nimmt ein Gefälle zwischen den Kompetenzen des Ratgebers und des Ratsuchenden an und konstituiert eine komplementäre Beziehung zwischen beiden Personen. Diese Beratungsauffassung lässt sich so charakterisieren: „Nenne mir Dein Problem und ich nenne Dir die Lösung.“ Die horizontale Form der Beratung ist dagegen dialogisch: Sie geht von gleichwertigen Kompetenzen des Beraters und des Ratsuchenden aus. Der Berater gibt Hilfestellung, z. B. indem er den Ratsuchenden mit anderen Sichtweisen des Problems konfrontiert oder – wie in der humanistisch geprägten Gesprächspsychotherapie üblich – die Aussagen des Ratsuchenden spiegelt.

Konstituierend für diese Form eines egalitären und kooperativen Beratungsverständnisses sind verschiedene Vorannahmen, die in der Theorie des reflexiven Subjekts gemacht werden (Mutzeck, 1996).

Durch seine *Fähigkeit zur Reflexivität* kann der Mensch sein Bewusstsein nach innen richten und damit sein Denken, Fühlen und Wollen interpretieren. Damit ist er in der Lage, seine Erfahrungen zu reflektieren und als Ressourcen in zukünftigen Problemsituationen einzusetzen.

Damit verknüpft ist die *Rationalität und Intentionalität* des Menschen. Er ist in der Lage, Ziele zu entwickeln und sein Handeln unter Kosten-Nutzen-Erwägungen zu

planen. Indem sich der Mensch rational und intentional verhält, handelt er aus seiner Sicht sinnvoll und vernünftig.

Der Mensch als reflexives Subjekt kann grundsätzlich seine Entscheidungen selbständig aus eigener Vernunft treffen. Damit besitzt er prinzipiell die *Fähigkeit zur Autonomie*. Bevormundungen, wie sie etwa bei einem vertikalen Verständnis von Beratung entstehen, stellen dementsprechend eine Leugnung dieser Fähigkeiten dar.

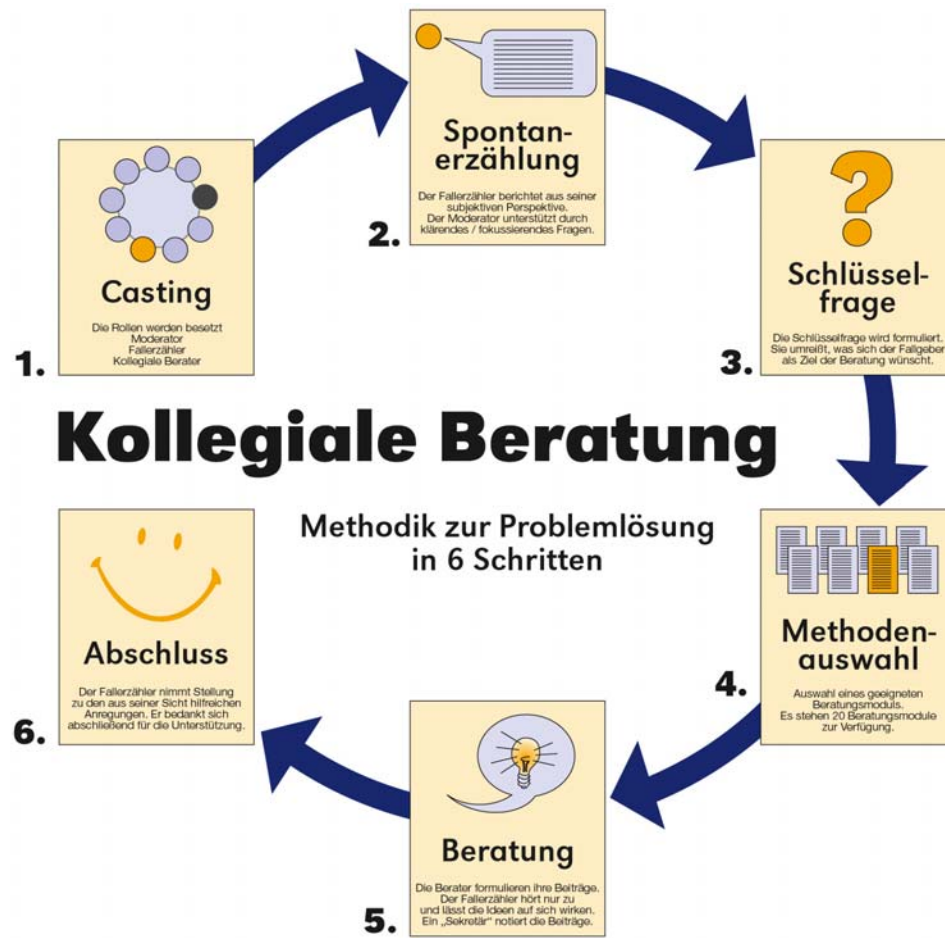
7.2.2 Ablauf einer kollegialen Beratungs-/Supervisionssitzung

Ein wesentliches Merkmal der kollegialen Beratung ist sein strukturierter Ablauf. Diese feste Struktur schafft die Möglichkeit, dass der Beratungsprozess in einer überschaubaren Zeit zu einem Ergebnis führt. Bei unstrukturierten Gruppen besteht die Gefahr, dass die entstehende Eigendynamik der Diskussion das eigentliche Anliegen des Ratsuchenden „fortspült“. Dabei ist aber darauf zu achten, dass die Methodenwahl möglichst flexibel gehandhabt wird und sich an dem Beratungsbedarf orientiert.

Im folgenden soll der Strukturvorschlag von Tietze (2003) skizziert werden. Das Modell orientiert sich an dem nondirektiven kommunikationspsychologischen Beratungsmodell von Schulz von Thun (1996) und gliedert den Beratungsprozess in sechs Schritte:

Abbildung 1

Modell der kollegialen Beratung nach Tietze (2003)



Phase 1: Casting:

In der ersten Phase der kollegialen Beratung werden die Rollen verteilt. Es werden dabei im wesentlichen drei Rollen unterschieden, der Fallerzähler, der Moderator und die Berater (alle anderen Gruppenmitglieder). Wer möchte einen Fall in das Beratungsgeschehen einbringen? Wer übernimmt die Rolle des Moderators? Für den Gruppenprozess ist es wichtig, dass die Rollen – insbesondere die des Moderators – wechseln, sonst ist die Gefahr einer informellen Führerschaft in der Gruppe gegeben.

Phase 2: Spontanerzählung

In der Spontanerzählung bringt der Fallerzähler seine Problematik in die Gruppe ein und schildert den Fall unter Berücksichtigung aller Einzelheiten, die für den Fall wichtig sein können. Die Dauer der Spontanerzählung sollte nicht zu lange sein, da die Gruppe sonst in einer Problemsicht verhaftet bleibt. In dem Konzept von Tietze

kommt hier dem Moderator die Rolle des Klärungshelfers (Thomann & Schulz von Thun 1988) zu. Dabei unterstützt er den Fallerzähler mittels der Methode des aktiven Zuhörens und des „klärenden Nachfragens“ (Tietze 2003, S. 76). Gemäß dem Modell des inneren Teams (Schulz von Thun 2004) wird dabei besonderer Wert auf die Schilderung der „Außenwelt“, d. h. der Situation und der Handlung und der „Innenwelt“, der Selbstwahrnehmung von Gefühlen und inneren Konflikten gelegt.

Diese besondere Rolle des Moderators ist nicht unproblematisch, da hierdurch die Problemsicht des Moderators eine dominierende Rolle erhalten kann.

Im Rahmen unserer Supervisionen nahm hier der Moderator eine zurückhaltendere Rolle ein und beschränkte sich z. B. auf die Visualisierung des dargestellten Falles.

Anschließend stellen die Berater Fragen, die von dem Fallerzähler beantwortet werden. Diese Fragen dienen dem besseren Verständnis der Problematik und machen hier bereits unterschiedliche Sichtweisen des Problems deutlich.

Phase 3: Schlüsselfrage

Entscheidend für den Erfolg der Beratung ist, dass die anschließende Beratung sich am Erkenntnisinteresse des Ratsuchenden orientiert. Nach der Spontanerzählung bleibt es häufig unbestimmt, welche Form der Unterstützung er sich von der Gruppe erwünscht. Häufig ist es dem Fallerzähler auch selbst nicht klar, was er sich eigentlich erwartet. Mit der Definition der Schlüsselfrage wird nun eine Trennung von Problembeschreibung und Lösungsfokussierung unternommen. Der Fallerzähler formuliert sein Anliegen an die Gruppe. Typische Fragen, die sich der Fallerzähler dabei stellt, sind: „Wohin soll mich die kollegiale Beratung führen?“ oder: „Zu welcher Frage möchte ich die Meinung der Berater hören“ (Tietze 2003, S. 87). Wie diese Fragen deutlich machen, ist dabei der Fokus der Schlüsselfrage sehr viel weiter als etwa die ausformulierte Fragestellung im Rahmen eines Problemlösungsansatzes. Die Berater wiederum klären mit dem Fallerzähler, welche Bedürfnisse sie glauben erfüllen zu können und welche nicht.

Phase 4: Die Methodenwahl

Je nachdem, worauf die Schlüsselfrage abzielt, wird eine geeignete Methode ausgewählt. Tietze unterscheidet hier

Lösungsorientierte Methoden – z. B. Brainstorming (Was könnte man in einer solchen Situation tun?)

Anteil nehmende Methoden – z. B. Resonanzrunde (Was löst die Fallerzählung bei mir an inneren Reaktionen aus?)

Strukturierende Methoden – z. B. zwei wichtige Informationen (Was sind für mich die beiden wichtigsten Informationen?) und

Methoden, die Perspektiven verändern – z. B. Umdeuten (Wie könnte man die Ereignisse positiv verstehen?).

Phase 5: Die Beratung

In dieser Phase werden nun die Berater aktiv und agieren entsprechend der gewählten Methode. Der Moderator achtet auf die Einhaltung der Vorgaben durch die Methode und ggf. auf die Sicherung der Dokumentation der Beiträge. Darüber hinaus achtet er auf die Befindlichkeit des Fallerzählers.

Die unterschiedlichen Methoden haben eines gemeinsam, nämlich die weitgehende Zurückhaltung von Moderator und vor allem Fallerzähler. Der Moderator sollte nicht mit eigenen Beiträgen an der Beratung partizipieren, da dies seine eigenen Aufgaben gefährden würde. Der Fallerzähler nimmt in der Beratungsphase eher eine rezeptive Rolle ein. Dies ist erforderlich, um andere Sichtweisen und alternative Lösungswege überhaupt hervorzubringen und nicht in einer Rechtfertigungen und vermeintlichen Aporien belasteten Diskussion bereits im Vorfeld zu verhindern. Besonders ausgeprägt ist dies in der Methode des „Reflecting Teams“, die bestimmend für die Methode der kollegialen Beratung der vier Gestaltungsprojekte wurde.

Phase 6: Der Abschluss

Die Abschlussphase besteht aus einer Bilanz des Fallerzählers und gegebenenfalls aus einem Feedback. Dies hat einmal eine psychische Entlastungsfunktion, zum anderen dient es der Ergebnissicherung.

Typische Fragen für die Bilanz richten sich danach, was dem Fallerzähler klar geworden ist, was er sich jetzt vornimmt und welche Anregungen für ihn besonders

wichtig sind. Auch macht er deutlich, ob er noch weiteren Beratungsbedarf hat. Unter Umständen kann sich an die Bilanz eine Transferphase anschließen, in der ein erster Aktionsplan vom Fallenzähler skizziert und von den Beratern mit zusätzlichen Ideen unterstützt wird.

Die Dauer einer kollegialen Beratung sollte bei weniger erfahrenen Gruppen ca. 45 Minuten nicht über steigern.

7.3 Passt das Modell der kollegialen Beratung zu der Zielgruppe? – Notwendige Anpassungen

Das Modell der kollegialen Beratung wurde als Instrument der kollegialen Supervision „ohne Supervisor“ oder auch Intervision zunächst im pädagogischen Non-Profit-Bereich entwickelt. Dabei hat man sich um eine Alternative zu aus Kostengründen fehlender Supervision bemüht. Durchgeführt wird die Methode dort in der Regel von Mitarbeitern einer Einrichtung, und so konnte leicht sichergestellt werden, dass recht wenig Fluktuation in der Gruppe ist.

Eine feste Gruppenzusammensetzung ist Grundvoraussetzung für gegenseitiges Vertrauen. Neben diesem Grundmaß an Vertrautheit, dass durch die feste Gruppenstruktur gewährleistet werden soll, ist von zentraler Bedeutung, dass die Teilnehmer prinzipiell Kollegen sein können, d. h. es darf keine wirklichen oder potentiellen Hierarchiegefälle in der Gruppe geben. Dies ist zwingend erforderlich, damit sich die Mitglieder der Gruppe „auf Augenhöhe“ begegnen können. Ein weiterer Aspekt, der feste Gruppenstrukturen fordert, ist die notwendige Methodenkompetenz.

Daraus zeigten sich eine Reihe von notwendigen Schlussfolgerungen bzw. Modifikationen des Konzepts der kollegialen Beratung

- Gegenseitiges Vertrauen kann nicht „verordnet“ werden, sondern muss sich entwickeln. So war von Anfang an klar, dass man nicht erwarten konnte, dass die Teilnehmer von der ersten Gruppensitzung an ihre größten Probleme ansprechen würden. Es würde also notwendig sein, einen „niedrig schwelligeren“ Einstieg zu wählen

- Da die einzelnen Teilnehmer nicht einem Unternehmen angehören würden, würde der organisatorische Aufwand für die kollegialen Beratungsgruppen erheblich größer werden. Diese Aufgabe sollte auf Dauer bei dem Weiterbildner bleiben.
- Die Methoden der kollegialen Beratung sind den Teilnehmern nicht bekannt, sie müssen erst etabliert werden. Der Weiterbildner wird hier bei der Methodenwahl und bei der Einführung in die Methode entsprechend die Teilnehmer anfangs unterstützen.
- Als Modell für die Vermittlung eignet sich der Ansatz des *cognitive modelling* (Collins, Brown & Newman 1989), bei dem nach einem „Vormachen“ (modelling) der Lehrende zunächst intensive Hilfestellung gibt (Scaffolding), um sich dann schrittweise aus dem Prozess herauszuziehen (Fading).
- Fehlende Methodenkenntnis erfordert ebenfalls, dass der Weiterbildner zunächst die Rolle des Moderators übernimmt. Auch hier können die Teilnehmer schrittweise in diese Funktion hineinwachsen.
- Die Forderung nach gleicher Hierarchie machte die Beschränkung des Teilnehmerkreises auf die Gruppe der Unternehmer erforderlich. Diese Maßnahme war auch schon deshalb sinnvoll, weil wir zwar auf die Begrenzung auf eine spezifische Branche verzichteten, aber aufgrund der vergleichbaren Aufgabenstellungen wie strategische Planung, Mitarbeiterführung und Akquisition von Aufträgen eine ähnliche Bandbreite von Problemstellungen bei den potentiellen Teilnehmern erwarteten.

7.4 Ein zentrales Problem im Projektverlauf: Die Akquisition

7.4.1 Erste Gespräche mit Geschäftsführern von KU

Neben der inhaltlichen Konzeption der Maßnahme bestand der Schwerpunkt der ersten Projektphase in der Teilnehmerakquisition. Dieses Vorhaben zeigte sich im weiteren Verlauf der Maßnahme als außerordentlich schwierig und aufwendig.

Wir begannen unsere Akquisitionsbemühungen mit individuellen Gesprächen bei Unternehmen. Ziel dieser Gespräche war einmal die Vorstellung unseres Projektvorhabens und Information über Einstellungen zu Weiterbildung und Weiterbildungsbedarf. Bei den Unternehmen handelte es sich ausnahmslos um

solche Firmen, zu denen bereits ein Kontakt mit der BMG bestand. Bei der Darstellung unseres Vorhabens begegnete man uns eher mit Skepsis. Im Wesentlichen zeigten sich Vorbehalte gegenüber unserem Vorhaben.

- Es gibt bereits eine Vielzahl von Maßnahmen, von Existenzgründerseminaren bis hin zu Unternehmerstammtischen, an denen man teilnehme bzw. teilgenommen habe. Die eng begrenzte Ressource „Zeit“ erlaube kaum eine Ausweitung derartiger Aktivitäten.
- Grundsätzlich besteht eine Skepsis gegenüber geförderten Projekten. Gesprächsteilnehmer berichten häufiger von negativen Erfahrungen mit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen, z. B. im Rahmen der Unterstützung von Existenzgründungen.
- Die Gesprächspartner sehen keine Chance über Kompetenzentwicklung aktuelle Probleme besser lösen zu können.
- Skepsis gegenüber der Bereitschaft anderer Unternehmen, „die Karten auf den Tisch zu legen.“

7.4.2 Teilnehmerge-winning durch Kooperation mit der Wirtschaftsförderung

Aufgrund der erwarteten Schwierigkeiten bei der Teilnehmerakquisition und der erwarteten Konkurrenz mit anderen geförderten Weiterbildungsmaßnahmen beschlossen wir in einer zweiten Akquisitionsphase die Kooperation mit Einrichtungen der Wirtschaftsförderung. Hier fand unser Vorhaben hohe Akzeptanz und entsprechende Bereitschaft zur Unterstützung. Die Unterstützung bestand in der Bereitstellung von Adressenlisten, dem Versand der Einladungsschreiben über die Wirtschaftsförderung und damit die Gewährleistung für die Teilnehmer, dass es sich um eine von der Wirtschaftsförderung unterstützte Maßnahme handele.

In verschiedenen Veranstaltungsformen konnten wir unser Projekt vorstellen. Wir verwendeten dabei unterschiedliche Strategien. Es gelang uns aber zunächst nicht, potentielle Teilnehmer in ausreichendem Maße zu interessieren.

In einer ersten Kick-off-Veranstaltung versuchten wir z. B. die Interessenten über interaktive Elemente von unserem Vorhaben zu überzeugen. Wir setzten bereits bei der Information teilnehmeraktivierende Methoden wie Kleingruppenarbeit zu

konkreten Fragen ein, um den Teilnehmern der Kick-off-Veranstaltung einen ersten Eindruck von unserer Methode zu vermitteln und deutlich zu machen, dass es dabei um ihre aktive Mitarbeit geht. Die Teilnehmer reagierten darauf aber eher mit Reaktanz und Unverständnis („müssen wir jetzt auch noch unsere Fragen selbst beantworten?“)

Wir zogen daraus den Schluss, dass wir die potentiellen Teilnehmer nicht überfordern durften und führten weitere Einführungsveranstaltungen in einer eher traditionellen Form durch. Die Resonanz auf unsere Akquisitionsversuche blieb aber sehr gering.

Gespräche mit den Verantwortlichen der Wirtschaftsförderung konnten hier keine Aufklärung schaffen. Teilweise wurde dort eine gewisse Skepsis gegenüber Vorgehensweisen zum Ausdruck gebracht, die von den traditionellen Vortragsveranstaltungen abwichen, teilweise war man dort ebenso ratlos wie wir. Es zeigte sich aber in den Gesprächen mit den Verantwortlichen der Wirtschaftsförderung, dass unsere Schwierigkeiten keineswegs einen Sonderfall darstellten, und man bei den „eigenen“ Veranstaltungen häufig nicht vorhersagen könne, ob ausreichend Teilnehmer erscheinen würden.

7.4.3 Wir stecken fest: Hilfe durch kollegiale Beratung

Es ergab sich nun eine andere Möglichkeit, die kollegiale Beratung zu erproben. Bedingt durch den – vorübergehenden – Wegfall der wissenschaftlichen Begleitung nach ca. 6 Monaten Projektlaufzeit vereinbarten die vier Gestaltungsprojekte, die wissenschaftliche Begleitung in eigener Regie – d. h. in kollegialer Form zu organisieren. Nucleus dieser kollegialen wissenschaftlichen Begleitung war die regelmäßige Intervision zwischen den Gestaltungsprojekten. Diese Form der kollegialen Beratung war dann für die Gestaltungsprojekte von sehr wesentlicher Bedeutung, so dass sie auch beibehalten wurde, als wieder eine neue wissenschaftliche Begleitung vom Projektmanagement beauftragt wurde. Im diesem Rahmen stellten wir unser Projekt und unsere Schwierigkeiten zweimal vor, als Methode wählten das Beratungsteam einmal ein Brainstorming im anderen Fall die Methode des „Reflecting Team“.

Wesentliche Ergebnisse bezüglich der Akquisitionsproblematik waren:

- Wichtig für mögliche Teilnehmer ist die unmittelbare Nutzenerwartung. Die Unternehmer sind kaum über die Methode, sondern nur über die Inhalte von dem potentiellen Nutzen zu überzeugen.
- Von dem Berater erwartet man nicht nur Moderation sondern auch inhaltliche Expertise
- Es ist erforderlich, die Teilnehmer „dort abzuholen wo sie stehen.“ Da unsere Zielgruppe wenig Erfahrung mit Weiterbildung hat und die Erfahrung sich weitgehend auf die klassische Form des „Lehrvortrags“ konzentriert, müssen sie erst langsam auf dialogische Formen des Lernens vorbereitet werden.

Trifft dies zu, sollte eine wirksame Akquisition, hinsichtlich der angebotenen Maßnahme für die Unternehmer die Gewähr der Bereitstellung interner und externer Ressourcen bieten. Externe Ressourcen wären z. B. die Problemlösekompetenz der Berater, bei der kollegialen Beratung die entsprechende Bereitschaft und Kompetenz zur Unterstützung.

7.4.4 Vom Inhalt ausgehen und zur Methode führen

Die Notwendigkeit, Teilnehmer nicht über die „reine Lehre“ sondern über Inhalte zu gewinnen, zeigte sich auch als Ergebnis eines Interviews mit der Personalleiterin der VW Mechatronic, die an einem regelmäßigen Austausch von Personalverantwortlichen in der Automobilbranche teilnimmt.

Dieser Kreis ist eine feste Gruppe von Mitgliedern, die sich regelmäßig mehrmals im Jahr trifft. Die Gruppe besteht aus Personalleitern im Bereich Automobilindustrie. Initiator und organisatorisch verantwortlich ist der Arbeitgeberverband Sachsen-Metall, die Veranstaltungen werden immer von einem Beratungsunternehmen betreut und moderiert.

Was ist das Ziel der Veranstaltungen?

Grundsätzlich wird jede Veranstaltung unter ein spezifisches Thema gestellt. Die Themen sind dabei auf sehr konkrete Fragen der Personalarbeit bezogen (z. B. Entgeltstrukturen, Personalführungsinstrumente). Das wird als notwendig erachtet,

um die Teilnehmer immer wieder zum Kommen zu motivieren und verhindert, dass die Veranstaltung ins Unverbindliche abgleitet. Einen „Stammtisch-Charakter“ will man gezielt vermeiden. Als entscheidend für den Nutzen des Personal-Kreises wird aber weniger die thematische Festlegung sondern die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch gesehen.

Was sind wesentliche Erfolgsbedingungen nach Einschätzung der befragten Teilnehmerin?

- ein fester Teilnehmerkreis (gibt die Chance, dass die Teilnehmer sich öffnen)
- Konzentration auf eher „harte“ Themen
- Lösungsorientierte Moderation

Wie ist der Kreis entstanden und was hat zur Teilnahme motiviert?

Der Kreis ist auf Initiative des Arbeitgeberverbandes entstanden. Entscheidend war, welche Personen sich dafür interessiert und dann auch teilgenommen haben (Firmennamen entscheidend). Die Themen waren zunächst eher zweitrangig.

7.4.5 Schlussfolgerungen für das eigene Projekt

Viele der oben angezeigten Aspekte lassen sich nicht übertragen. Dies gilt insbesondere für die Branchenorientierung und die jeweilige Bekanntheit des Unternehmens als Kriterium für die Teilnahme. Entsprechend bekannte Unternehmen wären für unseren Fokus zu groß. Bei der vorhandenen Schwierigkeit, Unternehmen zu akquirieren, wäre eine Begrenzung auf eine spezifische Branche eher kontrainduziert.

Sinnvoll erscheint dagegen eine Orientierung auf sog. „harte“ Themen, die nicht vereinbart, sondern vorgegeben werden. „Hart“ sind dabei solche Themen, von denen sich Teilnehmer unmittelbaren Gewinn versprechen. In unserem Falle bedeutet dies zunächst eine Abkehr von Themen der Mitarbeiterführung, da diese Themen offensichtlich nicht im Fokus unserer potentiellen Teilnehmerschaft stehen. Ebenso wenig eignen sich spezifische Themen wie „Unternehmensnachfolge“, da diese nur wenige Unternehmen unmittelbar betreffen.

Wir entschieden uns daher für den Bereich Marketing. Themen wie „Akquisitionsmaßnahmen durchführen und neue Kunden gewinnen“ sollten den Bedürfnissen unserer potentiellen Teilnehmer eher entsprechen.

7.4.6 Auf dem Weg zur kollegialen Beratung: Die Teilnehmer schrittweise in die Aktivität führen

Wir erhielten die Gelegenheit, uns am Business and Innovation Centre (BIC) Zwickau GmbH zu präsentieren. Es handelt sich dabei um ein Existenzgründerzentrum, das regelmäßig Veranstaltungen zu Management-Themen in traditioneller Vortragsform durchführt. Nach einem ersten Vortrag zum Thema „Kompetenz“ starteten wir eine Reihe von Abenden zum Thema „Marketing“ (Neukundenakquisition) in der die Teilnehmer schrittweise in die Eigenaktivität geführt werden sollten. Die einzelnen Schritte waren:

1. Klassischer Vortrag, aber mit interaktiven Elementen versehen (Fragen, die von den Teilnehmern im Plenum beantwortet werden).
2. Kurzvortrag, der in eine Kleingruppenarbeit einmündet. In unserem speziellen Fall ging es darum, in der Kleingruppe ein Akquisitionsmailing zu verfassen.
3. Kurze thematische Einführung, Weiterführung der Aktivität in der Kleingruppe, bei der einzelne Teilnehmerbeiträge mit der Kleingruppe diskutiert werden (hier: Strategien zum Erstgespräch und Rollenspiel dazu).
4. Thematische Festlegung aber kein Eröffnungsvortrag. Die Teilnehmer werden in der Einladung bereits darum gebeten, eigene Fälle mitzubringen, die dann diskutiert werden.

Die Resonanz auf unsere Veranstaltungen, insbesondere auf die interaktiven Elemente war sehr positiv und wir konnten auch so eine relative Konstanz der Teilnehmer erreichen. Der nächste Schritt, der bereits nach Ende der Projektförderung durchgeführt wird, besteht nun in der Konzentration der Teilnehmerschaft auf kleinere, stabile Gruppen. Schwer zu kontrollieren erwies sich dabei die Eigenaktivität in den Gruppen. Es zeigte sich immer wieder die Gefahr, dass einzelne Gruppenmitglieder die Gruppenaktivitäten zu dominieren suchten. Unerlässlich war daher eine Unterstützung in der Auftragsklärung der Gruppe und ein Monitoring des Prozessverlaufs.

7.5 Ein Fazit: Wie kann kollegiale Beratung für KU gestaltet werden?

Die dargestellte Veranstaltungsreihe beim BIC lässt eine Reihe von Erfolgsfaktoren erkennen, von denen wir annehmen, dass sie wenn nicht Voraussetzung, dann zumindest förderlich für einen Prozess sind, der zur kollegialen Beratung führt.

1. *Ein thematischer Impuls erscheint unverzichtbar.* Bei einer fortgeschrittenen Gruppe ist es dann durchaus möglich, auf das geplante Thema aufgrund aktueller Fragen zu verzichten.
2. *Konzentration auf eine Thematik, die für die Teilnehmer von unmittelbarer Relevanz ist und den Teilnehmern einen konkreten Nutzen verspricht.* Mehr als von anderen Fragen fühlten sich die Teilnehmer von dem Thema „Marketing“ angesprochen. So gingen einige Teilnehmer unmittelbar nach der Verfassung eines Mailings in der Kleingruppe daran, ein Akquisemailing in ihrem Unternehmen durchzuführen.
3. *Die Teilnehmer dort abholen, wo sie stehen.* Erst die schrittweise Hinführung von der gewohnten Vortragsform schaffte bei den Teilnehmern die Sicherheit und Bereitschaft zur eigenen Aktivität. Die Zufriedenheit mit der Veranstaltung beruhte dann gerade auf dieser Aktivität und damit dem eigenen Kompetenzerleben.
4. *Organisatorische Begleitung durch den Weiterbildner.* Wie die Erfahrung des oben beschriebenen Kreises von Personalverantwortlichen deutlich macht, ist eine Begleitung der Gruppen auf Dauer erforderlich. Die Begleitung der Gruppen bezieht sich auf den organisatorischen Rahmen, die Moderation und die Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Methoden.
5. *Aufbauen auf einem strukturellen Rahmen.* Für unser Vorhaben war sehr förderlich, dass mit der Veranstaltungsreihe des BIC bereits ein Forum vorhanden war, das wir nutzen konnten. Noch Günstiger wäre es, wenn sich bereits eine Gruppe etabliert hätte, auf der wir mit unseren Maßnahmen aufbauen könnten. Für ein Anschlussprojekt ist daher geplant, kollegiale Beratung mit Gruppen als Anschlussmaßnahme zu Existenzgründungsseminaren durchzuführen.

Literatur

- Collins, A., Brown, A.L. & Newman, S.S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.) Handbook of research on teaching. Hillsdale: Erlbaum, 453 – 494.
- Glaserfeld, v. E. (1981) Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick. (Hrsg.) Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper.
- Gruber, H. Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern: Huber 1999.
- Kleber, E.W. (1983). Pädagogische Beratung. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (1996). Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Renkl, A. Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 1996, Bd. 47, 78 – 92.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A. & Weidenmann, B.: Pädagogische Psychologie. München: Beltz.
- Rogers, C. (1994). Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schulz von Thun, F. v. (1996). Praxisberatung in Gruppen: Weinheim: Beltz.
- Schulz von Thun, F. v. (2004). Der Mensch als pluralistische Gesellschaft. Das Modell des inneren Teams als Haltung und Methode. In Schulz von Thun, F. v. & Stegemann, W. (Hrsg.). Das innere Team in Aktion. Praktische Arbeit am Modell. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Severing, E. (1993). Zum Verhältnis von Weiterbildungsträgern und Unternehmen. In Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben.
- Severing, E. (1997). Bildungsmarketing für die Weiterbildung am Arbeitsplatz – Ein Modellversuch für kleine und mittlere Unternehmen. In P. Faulstich (Hrsg.): Innovative Projekte in der Erwachsenenbildung. München: Juventa.
- Stahl, T. (1993). Zum Stand der Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. In Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben.
- Tietze, K.-O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Frankfurt: Rowohlt
- Thomann, C. & Schulz von Thun, F. v. (1988). Klärungshilfe. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

8 Akquise & Dialog – Entstehungsprozess des Verfahrens LiD "Leistungsentwicklung im Dialog" zwischen Kleinunternehmen und Weiterbildungseinrichtung

Frank Glowitz und Udo Buschendorf

8.1 Vorbemerkung

Im folgenden Beitrag beschreiben wir, die Autoren der POLYLUX Organisationsberatung, wie im oben genannten Gestaltungsprojekt gemeinsam mit einer Weiterbildungseinrichtung (im folgenden WBE genannt) ein Verfahren zur Leistungsentwicklung generiert wurde. Der permanente Wechsel zwischen Praxis (insbesondere Lernwerkstätten) und Reflexion der Praxis und Theorie, die ihrerseits wieder in den Lernwerkstätten Resonanz fand, war treibender Motor für die Entstehung des Verfahrens. Wir haben uns während des Projekts in die Rolle der Dialogpartner begeben und den Dialog auf mehreren Ebenen geführt. Wir haben also für das vorliegende Ergebnis Impulse aus der WBE, den Verbundpartnern und externen Experten aufgenommen und in die Entwicklung von LiD einfließen lassen. Das Verfahren wurde überwiegend bezogen auf eine hier dargestellte Phase erprobt. Doch gerade die Erprobung gab uns differenzierte Hinweise auf die anderen Phasen, die hier am Ende des Beitrags im theoretischen Teil dargestellt werden.

8.2 Ausgangslage

8.2.1 Der Branchenkontext

Den Branchenkontext für das Teilprojekt „Entwicklung beratungsförmiger Dienstleistungen im Dialog von Weiterbildungseinrichtungen und Kleinunternehmen des Gesundheitswesens zur Etablierung strategischer Personalentwicklung“ (DI-Werk) liefert das Gesundheitswesen. Unterschiedliche Entwicklungstrends zeichnen sich ab. So wird der Bereich der Altenpflege, bedingt durch den demographischen Wandel der Gesellschaft, stark ausgebaut. Ein weiterer wachsender Bereich ist die Wellnessbranche, die getragen wird durch eine höhere Anforderung an die individuelle Gesunderhaltung und ein insgesamt wachsendes gesellschaftliches

Gesundheitsbewusstsein. Im Gegensatz dazu ist die Anzahl der Akutkliniken rückgängig durch Fusionierungen und Übernahmen durch Betreibergesellschaften.

Für kleine Unternehmen, die häufig im Sektor der Altenpflege tätig sind, steigt der Konkurrenzdruck sowohl gegenüber den größeren Betreibergesellschaften als auch untereinander. Die hohe Dynamik der Branche verlangt schnelle Anpassung an wechselnde Anforderungen. Umso wichtiger wird eine strategische Personalentwicklung auch für Kleinunternehmen. Viele Betreibergesellschaften verfügen mittlerweile über eigene Weiterbildungseinrichtungen, während Kleinunternehmen immer wichtigere Geschäftspartner von Weiterbildungseinrichtungen werden.

Die oben angesprochene Dynamik im Gesundheitswesen, die sich insbesondere bei kleinen Unternehmen bemerkbar macht, stellt hohe Ansprüche an Weiterbildungseinrichtungen. Weniger sinnvoll erscheinen hier bereits vorgefertigte Weiterbildungspakete zwischen denen die Kunden wählen können, als vielmehr ein zielgenaues Angebot, abgestimmt auf die konkreten Bedarfe und Problemfelder des jeweiligen Unternehmens. Da eine systematisch betriebene Personalentwicklung in den Kleinunternehmen häufig nicht erfolgt, müssen Weiterbildungseinrichtungen neue Wege gehen, um konkrete Bedarfe zu erfassen und darauf bezogene passgenaue Angebote zu entwickeln.

Die veränderten Strukturen auf dem Gesundheitsmarkt und die daraus resultierenden Anforderungen an Kleinunternehmen und in Folge daraus an Weiterbildungseinrichtungen erfordern immer mehr Beratungskompetenz, sowohl auf Seiten der Kleinunternehmen bei der Erbringung ihrer Dienstleistungen als auch seitens der Weiterbildner.

8.2.2 Die Praxis

Unser Praxispartner ist eine WBE im Gesundheitswesen, die mit ihrem Angebot verschiedene Bereiche des Gesundheitswesens im weitesten Sinne abdeckt.

Der Kundenkreis dieser WBE verändert sich tendenziell. Durch die zunehmende Bedeutung der Altenhilfe im Gesundheitsbereich kommt es zu einer steigenden Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen durch Kleinunternehmen aus diesem Bereich. Angefragte Leistungen betreffen vornehmlich die Bereiche Fortbildung, Inhouse-Schulungen, und Weiterbildungen. Diese Veränderungen fordern auch innerorganisationale Veränderungen der Schnittstellengestaltung zum Kunden (Akquise und Kundenpflege). Die Schnittstellengestaltung ist und war primär bei der Geschäftsführung angesiedelt. Doch das quantitative Wachstum der Schnittstellen erforderte eine Ausweitung dieser Funktion auf zusätzliche Organisationsmitglieder.

Da Kleinunternehmen selten strategische Personalentwicklung betreiben, erfolgt eine Bedarfsfeststellung häufig zum Teil intuitiv oder als Reaktion auf gesetzliche Anforderungen z. B. zur Qualitätssicherung. Die auf diese Weise ermittelten Bedarfe sind teilweise ohne Bezug auf die konkreten betrieblichen Bedarfe. Der Blick ist eher individuell auf einzelne Mitarbeiter gerichtet oder auf einzelne Themen, selten aber gekoppelt an die organisationalen Bedarfe unter einer strategischen Perspektive. Das könnte beispielsweise bedeuten, dass ein Verwaltungsmitarbeiter von einer Heimleitung zum Telefontraining geschickt wird, weil sich schon mehrere Kunden über das "Abbügeln" und das "bürokratische Gehabe" des Mitarbeiters beschwert haben. Dabei ist das Verhalten des Mitarbeiters womöglich eine Reaktion auf die mangelnde Dienstleistungsorientierung des Unternehmens insgesamt. In diesem Fall könnte eine adäquatere Bildungsleistung z. B. ein Unternehmensworkshop mit dem Thema "Wir als Dienstleister" sein.

Herkömmlicherweise erfolgt die Begegnung von Kleinunternehmen und Bildungseinrichtungen angebotsorientiert auf der Basis von Rollen (-zuschreibungen). Der Kleinunternehmer kennt häufig die Produktpalette des Bildungsunternehmens und setzt diese zu seinen Bedarfen in Beziehung. Der Bildungsdienstleister reagiert auf diese Anfragen oder ermuntert zu einem Bedarf. So kommen zwei Partner zusammen, die auf der einen Seite nicht immer genau wissen, wie die Lerndienstleistung konkret aussieht und auf der anderen Seite nicht immer genau wissen, wofür die Lerndienstleistung genau gebraucht wird. Dass die Bildungsdienstleistung dann auch zu einer Veränderung betrieblicher Praxis in

Kleinunternehmen beiträgt, ist nicht immer gegeben und wird auch selten von Seiten des Bildungsdienstleisters evaluiert.

8.2.3 Prämissen unserer Arbeit

Grundlage der POLYLUX Organisationsberatung PartG für die Projektarbeit bildeten drei Prämissen im Beratungshandeln.

Die erste Prämisse geht davon aus, dass die Art und Weise, wie wir einen (Beratungs-)Dialog institutionalisieren und gestalten, als Vorbild für die WBE dient, ihren Dialog mit den Kleinunternehmen zu führen. Denn die Beratung bietet der WBE neben der Möglichkeit zur Reflexion und Problemlösung eine Erfahrungsgrundlage für den Dialog mit ihren Kunden. Als WBE kann sie sich sowohl in der Rolle des Kunden (von Beratung) als auch in der Rolle des Lerndienstleisters (von Bildung) reflektieren. Beratung, Bildung und Pflegeleistungen stellen koproductive Dienstleistungen dar und können somit an ihren Schnittstellen jeweils als Muster für die anderen Dienstleistungen dienen. Koproduktion bedeutet, dass das Ergebnis einer Dienstleistung auch von einem gelingenden Zusammenspiel von Dienstleister und Kunde abhängt. Der Dienstleister kann die Qualität der Dienstleistung nicht allein durch die Art der Dienstleistungserbringung beeinflussen. Aber er kann über eine positive Beziehungsgestaltung Einfluss auf eine gelungene Interaktion nehmen (vgl. Badura 1994, 2004; Dür & Pelikan 1998).

Die zweite Prämisse basiert auf unserer Erfahrung, dass es unmöglich ist, dialogisches Arbeiten durch Instruktion lernen zu können. Dialogbereitschaft und -fähigkeit kann durch das Führen eines Dialogs geweckt bzw. entdeckt werden. Insofern hat die POLYLUX-Organisationsberatung einen Dialog durch die Beratung der WBE implementiert, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Hier wurden kulturelle Bildungspraktiken, die teilweise noch in Richtung Instruktion orientiert sind, durch Beratung nicht bedient, sondern hinterfragt.

Die dritte Prämisse greift eine weitere Erfahrung unsererseits auf. Beratungshandeln im Dialog bedeutet, die Selbstorganisationskräfte der Organisation und ihre Nichtinstruierbarkeit zu respektieren. Die Projektarbeit knüpfte an die Tradition, Ressourcen und Funktionalitäten der WBE an. Aus der Erfahrung der

Zusammenarbeit mit der WBE haben wir schätzen gelernt, dass die Umsetzung von Beratungsimpulsen durch die beteiligten Organisationsmitglieder in der Regel scheinbar unwillkürlich, quasi en passant geschieht, ohne den Berater darüber in Kenntnis zu setzen oder mit einzubeziehen. Strukturelle Veränderungen in der Organisation werden vollzogen, relevante Personalentscheidungen werden getroffen, in den Augen der Berater überfällige Aktivitäten der Organisation werden blitzschnell ausgeführt, die kurze Zeit vorher noch als undenkbar vom Tisch gewischt wurden etc. Das heißt, dass es eine zeitliche Entkoppelung von Beratungsimpulsen und organisationaler Veränderung gibt, die eine Passfähigkeit zur Geschichte der Organisation und zu ihrem Veränderungstempo besitzt. Mit diesem Wissen und dieser Erfahrung respektierten wir das Autonomiestreben der Einrichtung.

8.3 Projektverlauf

Zum Projektstart wurde das Projektdesign mit der Geschäftsführung ausgehandelt und von ihr als schlüssig erachtet. Der hohe Autonomiegrad im Handeln der Projektgruppe (was, wann, wo, wie gelernt wird) wurde als notwendig angesehen, um den Mitarbeitern selbstorganisiertes Lernen (SOL) zu ermöglichen. Die Schnittstelle zur Geschäftsführung wurde durch die Projektleitung gewährleistet, die gleichzeitig auch im Leitungskreis vertreten ist. Für die Identifizierung von Mitarbeitern für die Projektgruppe wurden zu Beginn des Projekts von der Geschäftsführung und den Beratern Kriterien entwickelt, denn "die personelle Zusammensetzung eines Projekts bestimmt sein Innovationspotential und die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Transfers der Ergebnisse in die Alltagsarbeit wesentlich mit (...)" (Grossmann & Scala 1994, S.96). Diese Autoren orientieren sich an folgenden Ressourcen bzw. Entwicklungsperspektiven, dem so genannten Kapital. Nachfolgend bezeichnen die Begrifflichkeiten in den Klammern die jeweiligen Kapitalkriterien, auf die sich die Geschäftsführung mit den Beratern als relevante Kriterien für die Mitarbeiterauswahl einigte.

- Wissen (z. B. Gesprächsführungskennntnisse, Organisationsverständnis),
- Entscheidungen (z. B. Leitungskompetenz),
- Betroffenheit (Akquise ist aktuell oder zukünftig relevant im Aufgaben- und Tätigkeitszuschnitt),
- Beziehungen (in Netzwerke eingebunden, unterschiedliche Bereiche der WBE).

Anhand dieser Kriterien wurden sechs Mitarbeiter von Beratern und Geschäftsführung ausgewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass alle Kriterien in der Projektgruppe präsent sind. Mit der kriteriengeleiteten Auswahl wurden die Anforderungen durch die Geschäftsführung an das Projekt auch innerorganisational deutlich. Es gab ein Signal in die Organisation hinein: Wir als Geschäftsführung stehen hinter diesem Projekt und wir stehen hinter den "richtigen" Mitarbeitern in der Projektgruppe, weil dieses Projekt eine wichtige Bedeutung für das Unternehmen hat.

8.3.1 Die erste Projektphase – Dominanz des Alltagsgeschäfts

In den ersten Zusammenkünften mit der Projektgruppe ging es darum, einen tragfähigen Kontrakt für die Projektarbeit herzustellen. Dazu musste zunächst ein gemeinsames Verständnis für die Projektziele und das Projektdesign entwickelt werden. Dieses erwies sich als große Herausforderung, da von Seiten der Mitarbeiter die zusätzlichen Belastungen durch das Projekt Zentrum der Diskussion wurden. Neben ihrer Aufgabe, das Alltagsgeschäft zu bewältigen liefen nebenher noch verschiedene kleine Veränderungsprozesse, z. B. in Bezug auf beteiligungsorientierte Didaktik. Bezogen auf diese Aufgaben war die Skepsis der Mitarbeiter in Bezug auf ausreichende Kapazitäten für die Projektarbeit nachvollziehbar. In Absprache mit der Geschäftsführung, den Mitarbeitern und den Beratern wurde der Vorbehalt formuliert, dass die Projektgruppenmitglieder, die teilweise auch neue Führungsverantwortung übernommen hatten, zunächst ihre Aufgaben in den Abteilungen soweit bewältigen sollten, dass eine produktive Projektmitarbeit möglich sei.

Ein neues Projekt trägt einen Innovationsanspruch in sich. Innovation bedeutet die Ausrichtung auf Neues, vorher von den Organisationsmitgliedern so noch nicht Gedachtes. Für das hier beschriebene Projekt liegt der Innovationscharakter in verschiedenen Momenten. Bezogen auf diese Innovationsmomente stellen wir im Folgenden einige Hypothesen in Bezug auf die Projektarbeit auf, die wir aus der Reflexion mit der Geschäftsführung und den Projektgruppenmitgliedern gewonnen haben.

(I) Kundenakquisition wird explizit in das Tätigkeitsprofil für Pädagogen eingegliedert. Mit dieser Erweiterung des Profils ist auch das professionelle Selbstbild tangiert. Nicht nur die eigentliche Bildungsleistungserstellung im gegebenen Lehr-/Lernsetting mit klaren Rollenzuweisungen ist Teil der Tätigkeit, sondern auch die Kundengewinnung, Kundenberatung und Kundenpflege. Damit einher geht ein Rollenwechsel hin zum pädagogischen Berater, nicht (nur) für Bildungsteilnehmer sondern auch für Unternehmen. Dieses verlangt auf der individuellen Ebene eine Neukonstruktion der eigenen Rolle (die als Pädagoge in der eigenen Organisation eingenommen und zugeschrieben wird) als auch des professionellen Selbstbildes. Die damit verbundenen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten gilt es auszuhalten und abzuwägen. Besonders aus der traditionellen Pädagogenrolle als Experte, der Lösungen bereithält, ist es schwer Unsicherheiten sowohl in der Beratung als auch im eigenen Lernen zuzulassen und diese Unsicherheiten auch noch als Lerngegenstand zu nehmen. Denn Unsicherheiten sind immer da gegeben, wo die eigene Kompetenz und die eigene Praxis in Reflexion hinterfragt und erweitert werden.

(II) Traditioneller Weise ist Kundenakquisition Aufgabe der Geschäftsführung. Wird Akquisition auch Aufgabe der Mitarbeiter, hat dieses sowohl innerorganisational als auch an der Schnittstelle zum Kunden Auswirkungen. Intern müssen die Strukturen den veränderten Zuständigkeiten angepasst werden. Die damit einhergehende Neugestaltung der Schnittstellen tangiert auch Fragen der Weisungsberechtigung. Die Auswirkungen auf die Mitarbeiter sind jedoch nicht nur struktureller Art. Auch auf der sozialen Ebene und im hierarchischen Gesamtgefüge ergeben sich Änderungen, die mit Unsicherheiten behaftet sein können, z. B. Fragen von Konkurrenz, Kompetenz und der individuellen Beziehungsgeschichte zu Kolleginnen und Kollegen. Im Außenverhältnis bedeutet eine Neugestaltung, dass in der Akquisition Mitarbeiter auf Geschäftsführungen von Kleinunternehmen treffen. Hier können mitarbeiterseitig Unsicherheiten auftreten. So kann z. B. bezweifelt werden, dass man von den Geschäftsführungen auch als Gesprächspartner akzeptiert wird; dass man es schafft, auf "gleicher Augenhöhe" miteinander in den Dialog zu kommen.

(III) Aus einer strategischen Perspektive wurde dieses Innovationsprojekt initiiert. Auslöser dafür ist keine Krise, sondern eine wahrgenommene Chance. Anders als bei krisengeleiteten Anlässen ist der Handlungsdruck für Veränderung eher gering. Es dominiert das Alltagsgeschäft, in dem sich die ablaufenden Routinen bewähren und sich Erfolg zeigt. Aus dieser Situation heraus gibt es eher Bestrebungen, alles beim "Alten" zu lassen, was zu dem erfolgreichen Status Quo beiträgt. Änderungen wären nur mit Unsicherheiten verbunden, zumal auch nicht klar ist, wie Kleinunternehmen auf eine neue Form der Leistungsentwicklung reagieren werden.

Die oben beschriebenen Momente verdeutlichen, welche Motivationen zusätzlich zu dem gegebenen Handlungsdruck aus dem Alltagsgeschäft für die Entscheidung standen, zu Beginn den Druck aus dem Projekt herauszunehmen und den Dialog zu Beginn stark auf der Ebene der Geschäftsführung zu suchen, um Ressourcen für die Projektarbeit zu identifizieren, damit die oben hypothetisierten Unsicherheiten auch besprechbar gemacht werden können.

8.3.2 Die zweite Projektphase – Der dialogische Switch

Mit diesen Erkenntnissen begannen wir mit der Konzeption der Lernwerkstätten. Aus den ersten Treffen mit den Projektmitgliedern erhielten wir als Berater viele Anforderungen, was in den Lernwerkstätten zu leisten sei. Es wurden Ansprüche formuliert an die Inhalte und die Themen, die "auf jeden Fall" behandelt werden müssten. Im Sinne eines gelungenen Kontrakts griffen wir diese Anforderungen in der Konzeption der Lernwerkstätten auf. Wir definierten Lernziele, wechselten Inputs mit Übungen ab und holten Praxis in Form von konstruierten Fällen in die Werkstatt. Es fanden sich Tandems, die jeweils Themen wählten, für die sie Unternehmen gewinnen wollten für eine dialogische Leistungsentwicklung. Trotz positiver Resonanz auf die Lernwerkstatt wurden weitere Termine verschoben. Ein autonomer Start der Tandems an den Unternehmensprojekten fand nicht statt. Somit fanden auch weitere Angebote unsererseits, z. B. eines begleitenden Coaching, keine Resonanz, da sie keinen Gegenstand hatten.

Ein wichtiger Impuls in dieser Situation ergab sich in einem bilateralen Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung (WiB) über die „anforderungsanaloge“ Gestaltung des Beratungs-/Coachings- bzw. Lernwerkstattsettings mit der zu beratenden

Weiterbildungseinrichtung. Ursprünglich gingen wir bei der Planung – „ganz kundenorientiert“! – von der Liste der Wünsche der Projektgruppenmitglieder für eine neue Lernwerkstatt zur „Leistungsentwicklung im Dialog“ aus. Diese Liste enthielt Wünsche, wie etwa „Gesprächsführung“, „Umgang mit Fragern“, „Rollenselbstverständnis“ etc. Gesprächsgegenstand im bilateralen Setting mit der WiB war aus erwachsenenpädagogischer Perspektive die Planung bzw. Konzeption der nächsten Lernwerkstatt zu begleiten. Ausgangspunkt war unsere bestehende Agenda für die Lernwerkstatt, die einen Mix aus Inputs, Diskussion und Rollenspielen enthielt.

Das Ziel der WiB, eine anforderungsanaloge Gestaltung des Lernsettings für die Weiterbildungsexperten zu entwickeln, hieß in der Konsequenz: ein Lernsetting, in dem die Projektgruppenmitglieder Beratungskompetenzen für den Dialog mit dem Kunden zum Zwecke einer gemeinsam zu entwickelnden Lerndienstleistung erwerben möchten, müsste ebenfalls dialogisch entwickelt werden. Wenn im Dialog zwischen WBE und KU der Dialog die Reflexion befördern und Reflexion als Voraussetzung für den Dialog dienen sollte, so wäre es anforderungsanalog, wenn die geplante Lernwerkstatt ebenfalls dialogisch reflexiv gestaltet würde. Dies bedeutete einen iterativen Lernprozess zu gestalten, der in möglichst jeder identifizierbaren Phase des Lernens Impulse für Reflexionsschleifen über das Gelernte, den aktuellen Gegenwartszustand und das, was noch aussteht, ein Blick in die nahe und fernere Zukunft beinhaltet. Vorweggenommen: In der Praxis, d. h. in der Lernwerkstatt, war deutlich zu erkennen, dass unsere zögerliche Haltung dieses offenen Vorgehens gänzlich unbegründet war. Zuvor nahmen wir an, dass die Kunden durchaus formulierten, was sie brauchten. Aber genau dies war die Falle, in die auch die Weiterbildungseinrichtungen fallen können, wenn deren Kunden konkrete Maßnahmen beauftragen, ohne durch einen gemeinsamen Reflexionsprozess hindurch gegangen zu sein. In dem Moment, wo sich die Lernenden aktiv in die Lernerrollen begeben müssen, werden sie nicht nur dem Anbieter gegenüber weniger zurückhaltend, weniger passiv kritisch, sondern sich selbst gegenüber kritischer und daher lernbereiter. Sie setzen sich dann mit dem auseinander, was sie in der Praxis leisten müssen und welche Ressourcen sie hierfür besitzen bzw. noch entwickeln möchten.

Bestätigt wurden wir dann auch in einem, nach einer erneuten Lernwerkstattabsage vereinbarten Gespräch mit der Projektleitung, um die Relevanz des Projekts zu hinterfragen und mögliche Optionen, z. B. auch einen Projektabbruch, zu besprechen. In diesem Dialog mit uns Beratern betonte sie die Notwendigkeit des Projekts, da viele Mitarbeiter potenzielle Akquisituationen erleben, ohne sie als solche auch wahrzunehmen und im Sinne des Unternehmens zu nutzen. Die Projektleitung begann, ihre Praxis zu reflektieren und den potentiellen Akquisecharakter herauszuarbeiten. Leitend dabei waren für sie zwei Fragen: "In welche Situationen identifiziere ich potenzielle Kunden und wie trete ich auf sie zu?" "Wo werde ich von potentiellen Kunden angesprochen und wie geht es dann weiter mit der Leistungsentwicklung?". Sie thematisierte ihre Erfahrungen und konnte so klar für sich benennen, wo sie Lernmomente für sich wahrnimmt. Zu diesen gehören vor allem Momente, sich der eigenen Rolle bewusst zu werden und in als kritisch erlebten Situationen (z. B. "Wie kann ich mich souverän verhalten, wenn ein potenzieller Kunde eine Akquisituation als Prüfungssituation gestaltet?") adäquat reagieren zu können. Beraterseitig reflektierten wir mit ihr unser Herangehen und den Lernort "Werkstatt" und vereinbarten einen nächsten Termin mit der Projektgruppe.

Nach diesem Gespräch wurde uns zunehmend deutlich, dass wir als Berater zwar in "Einzelgesprächen" mit der Geschäftsführung oder der Projektleitung eine dialogische Haltung eingenommen haben, dass wir aber in Treffen mit der Projektgruppe – sowohl in den Meetings als auch in den Werkstätten – uns ein Stück lang von der Rolle des Dialogpartners suspendierten und stärker in die Rollen des Moderators oder des Trainers hineingegangen sind, sprich uns teilweise auf vertrautes Beraterterrain zurückgezogen hatten. Wir haben in den Werkstätten vornehmlich die Trainerrolle eingenommen und auf Anfragen, nicht aber auf Anforderungen reagiert (s.o.). Beraterisches Handeln mit einer dialogischen Haltung verlangt Neugier, Beobachten und Verstehen (sich selbst und das Gegenüber) und Aushandlung.

8.3.3 Die dritte Projektphase – Lernen von der eigenen Praxis

Mit dem oben genannten "Switch" gingen wir beim nächsten Treffen mit den Teilnehmern in einen offenen Dialog. Hier wurde deutlich, dass das ursprüngliche Projektdesign für die Projektgruppenmitglieder im Sinne ihrer Ressourcen für das

eigene Lernen nicht optimal gewählt war. In der Projektskizze hatten wir ein Design vorgeschlagen und mit Auftraggeber und der Geschäftsführung kontraktiert, bei dem die Projektgruppenmitglieder sich Unternehmen suchen, bzw. auf Kunden zurückgreifen, mit denen im Projektverlauf "dialogische Leistungsentwicklung" exemplarisch durchgeführt werden sollte. Diese von den Projektgruppenmitgliedern zunächst akzeptierten Unternehmensprojekte haben im Projektverlauf eher einen zusätzlichen Druck auf die Projektmitglieder erzeugt. Neben dem zeitlichen Aufwand, erlebten die Projektgruppenmitglieder die Unternehmensprojekte zum Teil als künstlich bzw. experimentell. Dieses würde der aktuellen und zukünftigen Akquisepraxis nicht gerecht werden. Bei diesem Treffen wurde vereinbart, dass als Basis fürs das weitere Lernen die jeweilige konkrete Akquisepraxis der Projektgruppenmitglieder reflektiert werden soll.

Neben dem Projektdesign stellten wir auch die Werkstätten als geeignete Lernorte in Frage und besprachen andere Wege, die den Alltagsbelastungen der Projektgruppenmitglieder möglicherweise eher entgegenkommen würden. Hier entschieden sich jedoch alle Teilnehmer für die gewählte Form. Und dieses aus zwei Gründen: Zum einen erlebten sie eine zunehmende Vertrauensbasis in der Gruppe, welche die eigene Reflexion sowie ein Lernen voneinander vereinfachte. Des Weiteren erlebten sie diese eintägigen Werkstätten auch als Möglichkeit, außerhalb der WBE und damit auch außerhalb ihres Alltagsgeschäfts, eine andere, mehr distanzierte Perspektive auf ihre Organisation werfen zu können.

Beraterseitig wurde uns bei diesem Treffen noch einmal deutlich, dass wir in der Projektgruppenarbeit bis dato nicht gänzlich aus einer dialogischen Haltung heraus agiert haben. Wir haben mit den Projektgruppenmitgliedern nicht tiefer durchdrungen, auf was sie konkret mit den Unternehmensprojekten und Tools reagieren möchten. Damit hatten wir zwar eine hohe Anschlussfähigkeit an die gängige, pädagogische Kultur hergestellt, aber eine geringe Anschlussfähigkeit an das Führen eines Dialogs erreicht. Dialog beinhaltet eine Lernchance für jeden Dialogpartner. Nur dadurch, dass sich alle Dialogpartner auf "Neues" einlassen – eine Neugier in Bezug auf die Partner und ihren Kontext mitbringen – ist Lernen möglich. Ist dies nicht der Fall, kann Lernen auch verhindert werden, besonders in Lernkontexten, die einen Haltungswchsel ermöglichen bzw. unterstützen sollen. Damit sich eine dialogische

Haltung entwickeln kann, bedarf es, wie weiter unten in Kap. 8.4.1 ausführlich dargestellt wird, vor allem einer Kultur des Respekts und Vertrauens. Für die Explizierung impliziten Wissens, für die Reflexion über eigene Annahmen, Überzeugungen usw. ist Reziprozität entscheidend. Dieses Wissen muss in gegenseitigem intensiven Austausch gemeinsam übersetzt werden (vgl. Dixon nach Peuker 2003) und es muss sanktionsfrei reflektiert werden können.

Mit diesen Überlegungen konzipierten wir die nächsten Lernwerkstätten. Hier bildete das Thema Akquisition in all seinen Facetten den orientierenden Rahmen: von der Kontaktaufnahme bis zur Kundenpflege. Innerhalb dieses Rahmens hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre individuelle Praxis sowie ihre Wahrnehmung der organisationalen Praxis in Bezug auf Akquisition zu thematisieren und im Dialog mit ihren Kollegen und den Beratern Herausforderungen z. B. an individuelles und organisationales Lernen zu erarbeiten. Beraterseitig wurden dann je nach Situation (sowohl bezogen auf die eingebrachten Probleme als auch für "individuelles Neuland") möglicherweise hilfreiche bzw. unterstützende Methoden und Theorien der Gesprächsführung und Organisationsberatung situativ eingestreut. Dafür war es für uns Berater notwendig, einen möglichst großen Methoden- und Theoriefundus im Hintergrund zu haben, der dann den Teilnehmern je nach Bedarf zur Verfügung gestellt werden kann. So hatten wir zum Beispiel für mögliche Gesprächseinstiege folgende Methoden und Theorien in Hintergrund: "Yes-Set", "Verfahren zur Settingklärung", "Zieltransparenz", "Aushandlung des Gesprächsziels und des Gesprächsverlaufs", "Haltung im Gesprächseinstieg", ...

In den verbleibenden Lernwerkstätten wurden von den Projektgruppenmitgliedern vor allem Situationen zur Kontaktaufnahme mit dem (potenziellen) Kunden und zur inhaltlichen Aushandlung "Was braucht das KU eigentlich?" thematisiert.

Situationen mit Akquisepotenzial waren zum einen Veranstaltungen und Kongresse aus dem Gesundheits- und Altenhilfebereich, auf denen auch Unternehmensvertreter präsent sind, zum anderen aber auch Situationen in den Unternehmen selbst, z. B. während bzw. nach Inhouse-Trainings. Bezogen auf die Organisationsentwicklung zeigten sich z. B. Fragen der Erlaubnis "Darf ich diese Situation autonom gestalten?"; "Wie gehe ich mit den erhaltenen Informationen um?"; "Bleibt dieser Kontakt in

meiner Hand, oder an wen gebe ich in der Organisation den Staffelstab weiter?". Diese Fragen wurden aus der Lernwerkstatt über die Projektleitung in die Leitungsgremien weitergereicht. Aber auch Fragen der Personalentwicklung zeigen sich. Dazu gehörten z. B. Haltungsfragen. Beispielhaft sei hier eine Sequenz benannt, bei der eine Mitarbeiterin eine Situation während einer Inhouseveranstaltung thematisierte. Die Geschäftsführerin einer Pflegeeinrichtung sprach in der bilateralen Auswertung der Veranstaltung in einer von der WBE-Mitarbeiterin als abfällig empfundenen Art nach dem Motto: "Meine Mitarbeiter sind alle dumm und unfähig". Dieses setzte auf Seiten der WBE-Mitarbeiterin den Impuls frei, aus dem Dialog zu gehen. In der Lernwerkstatt wurde herausgearbeitet, dass (1) sich die WBE-Mitarbeiterin in ihrer Rolle als Mitarbeiterin stellvertretend durch die empfundene Illoyalität der Geschäftsführerin getroffen fühlt und (2) sie die Mitarbeiter dieses Pflegedienstes als durchaus kompetent erlebt, d. h. sich in ihrer Expertise als Pädagogin durch die Geschäftsführerin nicht wahrgenommen fühlte. Diese Reflexion wurde als hilfreich empfunden, um in eine neue Rolle als pädagogische Beraterin hereinzukommen. Des Weiteren wurde mit der Gesprächstechnik des "Reframings" eine Hilfestellung gegeben, die es ermöglicht, das Gespräch im Sinne einer guten Kontaktaufnahme weiterzuführen.

Im Laufe dieser dritten Projektphase wurde uns zunehmend deutlich, dass sich *Leistungsentwicklung im Dialog* nicht (nur) durch eine dialogische Haltung charakterisieren lässt, sondern vielmehr auch ein methodisches Vorgehen beschreibt, bei dem eine Organisation Akquisition in das Zentrum ihrer Aktivitäten setzt. Damit werden alle Organisationsprozesse redefiniert: von der "Suche" neuer Kunden bis zur Evaluation der erbrachten Leistung bzw. der Kundenpflege. So entstand ein fünfphasiges Modell, welches in zwölf einzelnen Schritten dem Bildungsunternehmen Unterstützung gibt, seine Prozesse auf die Kundenakquise auszurichten und die Schnittstelle zum Kunden dialogisch zu gestalten. In jedem Schritt sind Hinweise für Anforderungen an die Personal- und/oder Organisationsentwicklung gegeben.

Die Motivation für die Entwicklung dieses Verfahrens ist in zwei Momenten begründet. Zum einen beschäftigen wir uns im Verbund intensiv mit Fragen von Bedingungen und Voraussetzungen von Dialog bzw. dialogischem Handeln. Dabei

erkannten wir für unser Projekt verstärkt, dass eine dialogische Leistungsentwicklung Wirkungen auf das Gesamtgefüge der Organisation zeigt. Das bedeutet, dass eine Neuorientierung auf Akquise in einer Organisation nicht nur ihre Personal-, sondern im Wechselspiel auch ihre Organisationsentwicklung herausfordert. Dies ist als Verfahren abbildbar.

Des Weiteren erfuhren wir in der Arbeit mit der Projektgruppe, dass Akquise als pädagogische Tätigkeit nicht nur eine Neuorientierung des individuellen professionellen Handels beinhaltet, sondern dass sich auch die Gesamtorganisation dazu positionieren muss. Beispielsweise könnte eine Mitarbeiterin auf einem Workshop mit einem Kunden eine Absprache getroffen haben, bezogen auf die Zielstellungen des Unternehmens innerhalb eines engen Zeitrahmens ein Angebot zu entwickeln. Die inhaltliche Konzeption wird von ihr entwickelt, für die Kalkulation bräuchte sie die dafür notwendige ökonomische Kompetenz eines weiteren Mitarbeiters. Der dabei Angesprochene könnte jetzt verschieden handeln: 1. könnte er, da es auf der Beziehungsebene zwischen beiden "gut klappt" den "Auftrag" annehmen, 2. könnte er, z. B. mit Blick auf den Druck des Alltagsgeschäfts den Auftrag verweigern oder 3. könnte so ein Ansinnen ohne Einbezug der Hierarchien zu einer Beziehungsstörung zwischen diesen Mitarbeitern führen. Ob dieses Angebot rechtzeitig beim Kunden ankommt, liegt also in diesem konstruierten Fall eher in der Beziehung der Mitarbeiter untereinander oder in der "Tagesform" des ökonomisch versierten Mitarbeiters begründet. Im Sinne der dialogischen Leistungsentwicklung sollte das Verhältnis von Alltagsgeschäft und Akquiseaktivitäten geklärt sein. Manche Unternehmen räumen zum Beispiel den Akquiseaktivitäten prinzipiell Vorrang vor dem Alltagsgeschäft ein. Des Weiteren sollte in der Organisation geklärt sein, welcher Mitarbeiter wen mit Akquiseaufgaben betrauen darf.

Mit diesen Erkenntnissen auf Basis der Praxis der Projektgruppenmitglieder entwickelten wir das Verfahren Leistungsentwicklung im Dialog, welches in Kap. 3.3. näher erläutert wird. In den Werkstätten wurden schwerpunktmäßig Szenen aus der Kontaktphase von den Projektgruppenmitgliedern eingebracht und reflektiert, so dass im Nachfolgenden diese Phase näher dargestellt werden soll.

Kontaktphase des Verfahrens "Leistungsentwicklung im Dialog" - LiD

Das Ziel der Kontaktphase besteht darin, mit dem (Klein-) Unternehmen einen verbindlichen Kontakt herzustellen, der einen Dialog zur Leistungsentwicklung ermöglicht.

Dafür müssen im ersten Schritt, den wir "**Lernort Akquise**" genannt haben, innerhalb der Weiterbildungseinrichtung Verständigungsprozesse darüber angestoßen werden, wer auf welche Weise bei (Klein-)Unternehmen für dialogische Leistungsentwicklung sensibilisiert. Dazu ist es notwendig, dass die Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung einen Auftrag oder die Erlaubnis haben, potenzielle Akquisesituationen z. B. während Inhouse-Schulungen zu initiieren. Des Weiteren brauchen Mitarbeiter eine Idee davon, was potenzielle Akquisesituationen sind, d. h. sie können in verschiedenen Kontexten Gelegenheiten für Akquise erkennen und damit unterscheiden, wann der Aufwand für das Herstellen eines verbindlichen Kontakts fruchtbar sein könnte und wann nicht. Um in diesen Situationen autonom zu agieren, ist eine Transparenz bezüglich des weiteren Akquiseprozesses innerhalb der Organisation notwendig. Hilfreich hierfür scheint die Institutionalisierung der Reflexion über Akquise zu sein – z. B. auf einem vierteljährlichen Akquisetag. Dieser könnte sowohl der Koordination der unterschiedlichen Akquiseaktivitäten, dem Lernen über Akquise als auch der Entwicklung dienen. Der erste Schritt fordert die Organisation vor allem heraus, einen Lernort zu generieren, der Akquise in den Vordergrund rückt.

Der zweite Schritt "**Kontaktaufnahme**" verfolgt als Ziel die Herstellung einer dialogischen Beziehung. Der Fokus in der Gesprächsführung von Seiten des Mitarbeiters der Weiterbildungseinrichtung liegt auf dem Ankoppeln an die individuellen Bedürfnisse des Dialogpartners. Dazu ist es notwendig, sich in seiner Haltung zunächst einmal vom "Verkauf" von Bildungsdienstleistungen zu suspendieren und in seiner Haltung auf die Herstellung einer Basis für einen potentiellen Dialog zur Leistungsentwicklung zu konzentrieren. Aus der Gesprächsführung sind das so genannte "yes-set", das nonverbale Spiegeln und das aktive Zuhören als Methoden zum Aufbau der Beziehungsebene hilfreich. Des Weiteren erscheint uns das Handling der Differenz zwischen Interesse und Position für die Herstellung eines bekömmlichen Kontakts sehr hilfreich. Für die Personalentwicklung ergibt sich in diesem Schritt vor allem die Aufgabe,

Kompetenzentwicklung bei den Mitarbeitern zur Beziehungsaufnahme und -gestaltung anzustoßen.

Im dritten Schritt "**Kontrakt**" steht die Herstellung von Verbindlichkeit für den eigentlichen Dialog im Vordergrund. Dazu sollten in der Gesprächsführung die im vorausgegangenen Schritt geschilderten Probleme, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven des Unternehmens ressourcenorientiert zusammengefasst werden. Dann erfolgt die Auslotung mit dem Gesprächspartner, ob ein vertiefender Dialog zu den geschilderten Eckpunkten gewünscht ist und eine Vereinbarung über das weitere Vorgehen. Der Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung sollte (spätestens) in diesem Schritt wissen, ob er mit dem "richtigen" Ansprechpartner in Kontakt ist. "Richtiger" Ansprechpartner heißt in diesem Fall, mit demjenigen aus der Organisation in Dialog treten zu können, der auch die notwendigen Entscheidungskompetenzen in Bezug auf den Einkauf von Bildungsdienstleistungen besitzt. Des Weiteren sollte der Mitarbeiter in der Lage sein, einzuschätzen, ob als Ergebnis dieses dialogischen Gesprächs der Kontrakt für den Dialog zur Leistungsentwicklung steht, oder ob das Ergebnis ein gelungener Kontaktaufbau ist, der in zeitlichem Abstand wieder aktualisiert werden sollte.

Um sowohl dem Kunden als auch dem Mitarbeiter Transparenz über das Vorgehen zu ermöglichen, sollte auf organisationaler Ebene ein Prozessstandard "Akquise" entwickelt werden.

8.4. Theoretischer Rahmen des Projektes

Im Projekt „Weiterbildner und kleine Unternehmen: Leistungsentwicklung im Dialog“ haben wir den Dialog zwischen Weiterbildungseinrichtung und Kleinunternehmen in den Fokus genommen. In unserem Teilprojekt erweitern wir die Dialogperspektive um die Schnittstelle zwischen Weiterbildungsberatern und Weiterbildnern. Den Projektverlauf und die gemeinsam mit der WBE gewonnenen Erfahrungen haben wir versucht, in Kapitel 8.2 darzustellen.

Im hier nun folgenden Kapitel versuchen wir nachzuzeichnen, welche theoretischen Überlegungen die Themen, an denen wir arbeiteten, miteinander verbinden.

8.4.1 Zum Dialog

Bereits im Beitrag von Schüßler wird umfassend auf den Begriff und das Wesen des Dialoges eingegangen. An dieser Stelle soll nur so weit auf den Begriff eingegangen werden, als es zum Verständnis dieses Teilprojekts beiträgt. Im Alltag wird vom *Dialog der Unternehmen mit den Kunden*, vom *Dialog der Politik mit dem Bürger* und vieles weitere mehr gesprochen. Dialog steht dabei häufig als Label für jedwede Kommunikation, die sich wesentlich vom Monolog unterscheidet. Dialog im wissenschaftlichen Sinn fokussiert dagegen auf eine neue Kommunikationskultur, bei der alle Dialogpartner die Haltung des Lernenden verkörpern.

Wir haben in unserem Teilprojekt unter den unterschiedlichsten Definitionen und Herleitungen insbesondere die etymologische Bedeutung des griechischen *Diá-logos*, *durch das Wort hindurch...*, als Wesensmerkmal in den Vordergrund gestellt. Streng genommen, ist mit der wörtlichen Übersetzung „die Suche nach der Bedeutung in dem Wort und durch das Wort (Ehmer 2003, S. 5)“, mithin genaues Verstehen gemeint.

Wie letztlich aber gut verstanden wird, was der andere ausdrücken möchte, ist dabei nicht eine Frage der intellektuellen Leistungsfähigkeit, sondern vielmehr eine Frage der Gesprächsführung aufgrund einer dialogischen Haltung.

Bezogen auf unser Teilprojekt, der dialogischen Leistungsentwicklung, ist damit auch die Frage nach der Entwicklung der *Haltung eines Lerners* bei pädagogisch tätigen

Menschen verbunden. Dialogische Leistungsentwicklung heißt ja für uns im Grunde nichts anderes als die Herstellung eines gegenseitigen Verständnisses von WBE und KU über das Motiv für und das Zustandekommen von betrieblich, betriebswirtschaftlich und gesellschaftlich relevanten Bildungsdienstleistungen.

Senge (1996) (in: Hartkemeyer & Freeman Dhority 1998) stellt fest, dass im Allgemeinen immer noch angenommen wird, ein Lehrer müsse als Experte im Besitz der richtigen Antworten sein. Mit einer solchen Grundannahme ist ein dialogisches Herangehen in der Leistungsentwicklung mit dem Kunden schwierig. Denn ein „Wissender“ – oder zugespitzt ein „Besserwisser“ – hat keinen Grund offen zu sein für ein neues Verständnis. Gilligan (1991) formuliert die Ericksonsche Forderung des Sicheinlassens auf die Besonderheiten von Personen und Situationen so: *„Auf die Pädagogik übertragen heißt dies, dass sich innerhalb einer, wie auch immer gearteten pädagogischen Interaktion der Lehrenden ein gewisser ‚Zustand der Unwissenheit‘ offen halten sollte. Diese sich daraus ergebende kommunikative Wirklichkeit gilt es anzuerkennen, ebenso wie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, im gemeinsamen Diskurs für alle Beteiligten Neues zu finden, wobei dem Pädagogen durchaus der Part zufällt, anregend zu wirken.“* (Gilligan 1991, zit. n. Schumacher 1997, S. 58f)

Übertragen auf die Entstehung von Wissen im Kontext sozialer Zusammenhänge bedeutet dies v. a. ein hohes Maß an bewusster Kommunikation. Damit ist die Verbesserung der Wissensbasis von Organisationen (auch im Sinne von Wissensmanagement) auf eine Verbesserung in der Kommunikation begründet. *„Um Kommunikation zu verbessern, werden je nach Situation, Kontext und Absicht unterschiedliche Instrumente eingesetzt. Die jeweiligen Anforderungen zu erkennen und sich entsprechend zu verhalten, erfordert hohe persönliche, kommunikative und soziale Kompetenz. Damit sich diese Kommunikationsfähigkeiten entwickeln können, braucht es einen Rahmen und Bedingungen, die die vielfältigen dabei ablaufenden Prozesse zulassen.“* (Peuker 2003, S. 1)

Diesen Rahmen für die Entwicklung einer dialogischen Haltung sehen wir vor allem in einer Kultur des Respekts und Vertrauens. Bildungsorganisationen, deren Mitarbeiter als Professionelle in ihrer beruflichen Sozialisation die Rolle des

„Wissenden und (Be-) Lehrenden“ zugeschrieben bekommen und übernommen haben, benötigen eine Vertrauenskultur, in der Entwicklung gewünscht und möglich ist, um Dialoge zunächst im eigenen Unternehmen zu führen. Dies erleichtert auf der anderen Seite die Gestaltung der Schnittstelle mit dem Kunden zur gemeinsamen dialogischen Leistungsentwicklung.

Am Massachusetts Institute of Technology (MIT) wurde die „Methode des Dialogs“ (Isaacs 1996) entwickelt. Dabei wird Dialog primär als ein reflexiver Lernprozess verstanden. Es geht nach der Definition von Bohm (1998) beim Dialog um „ein beständiges Hinterfragen von Prozessen, Sicherheiten und Strukturen, die menschlichen Handlungen zu Grunde liegen“ (Bohm, zitiert in: Hartkemeyer & Freeman Dhority 1998). Damit verweist der Dialog auf eine andere Art des Gesprächs und grenzt sich z. B. von der Diskussion ab. Denn es geht in der Gesprächshaltung nicht darum, andere zu überzeugen, sondern einen Prozess des gemeinsamen, des miteinander Denkens zu generieren. Alle Sichtweisen, Annahmen, Meinungen, Theorien werden sowohl ernst genommen, können aber gleichzeitig auch in Frage gestellt werden. Es geht darum, etwas Neues zu schaffen.

In unserem Projekt beschäftigten wir uns mit dem *zielgerichteten* Dialog. Diesen verstehen wir als einen Dialog mit dem Ziel der WBE, ihre Expertise in den Dienst des KU unter Nutzung der Expertise des KU bezogen auf seine Problemstellungen und Lösungen zu stellen. Diese beidseitigen Expertisen gilt es im Dialog synergetisch zu verbinden. Das Ziel des Dialogs ist es auf der Seite der WBE, genau zu verstehen, welche Probleme das KU mit ihrer Hilfe lösen möchte. Auf Seiten des KU steht ein gelungener Dialog für Ressourcen schonenden Einsatz von Mitteln. Gemeinsam mit Experten konnten Probleme gelöst werden, von denen sie sicher sein können, dass diese vorher verstanden wurden. So macht es in der Durchführung einen Unterschied, ob ein Geschäftsführer eines KU der WBE einen Auftrag erteilt, „die Mitarbeiter kommunikativ alle nacheinander durchzuschulen“ oder ob er mit den Bildungsexperten gemeinsam erarbeitet, welches Problem er damit lösen möchte. Im gewählten Beispiel im Projekt etwa ging es um die Vorbereitung des KU auf die anstehende Zertifizierung. Dies war das eigentliche Problem, weniger ein allgemeines Kommunikationsdefizit in der Belegschaft.

Dass Dialog nicht nur aus Techniken in bestimmten Abläufen besteht, sondern die ganze Persönlichkeit gefragt ist, wird im folgenden Phasenmodell nach Isaacs (1996) deutlich.

Balancierungsphase – der höfliche Umgang miteinander

Typische Orientierungen sind in dieser Phase:

- Wer hat welche Meinungen, Ansichten etc.?
- An wen kann ich emotional gut ankoppeln?
- Wie können wir trotz großer Divergenzen in einen Dialogprozess kommen.

Der Einstieg in dieser Phase gelingt umso besser, je mehr sich das Zuhören gegenüber der meist nicht ausgesprochenen inneren Wertung durchsetzt. In unserem Projekt haben wir dies übersetzt in eine der schwierigsten zu gestaltenden Phasen, die „Kontaktphase“.

Phase der Instabilität – die Auseinandersetzung

Typische Merkmale in dieser Phase sind:

- Klärung der Standpunkte,
- Klärung der Rollen und des jeweiligen Einflusses auf das Ergebnis,
- verteidigen und in der Schwebe halten von Meinungen,
- Hin- und Herspringen zwischen Loslassen von Vorannahmen und ihrer inhaltlichen Diskussion,
- auf gewohnte Diskussions- und Argumentationsstile zurückfallen,
- Frustration und Krisengefahr.

Hilfreich ist in dieser instabilen Situation, auf die Denk- und Wahrnehmungskonstellationen zu schauen, um transparent zu machen, was sich zwischen den Dialogpartnern ereignet. Mit bewertungsfreien Aussagen wie „Ich habe den Eindruck, dass hier gerade...“ oder „Ich verstehe gerade nicht, warum...“ wird hier die Konfliktschärfe auf der Beziehungsebene auf die eigene Wahrnehmung und Klärungsabsicht und -bereitschaft gelenkt.

Erkundigungsphase – neue Fragehorizonte.

Durch zunehmende Sicherheit, die durch die hinzugewonnene Fähigkeit zur Trennung zwischen Wahrnehmung und Bewertung wächst, können Gedanken und Gefühle ausgesprochen werden. Themen können aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Verknüpfungen im Wissen entstehen.

Kreativitätsphase – der gemeinsame Gedankenfluss

In dieser Phase herrscht ein klares Bewusstsein vom Ganzen. Wissen wird gemeinsam entwickelt und getragen. Die Bedeutung und die Inhalte von Begriffen beginnen sich anzunähern.

Wir haben die letzten drei Phasen in LiD als „inhaltliche Aushandlungsphase“ in vier Schritten konzipiert.

Neben den Phasen, durch die der Dialog im Regelfall geht, lassen sich auch *Kernfähigkeiten* beschreiben, die auf unterschiedliche Weise anzueignen sind.

Nachfolgend gehen wir auf vier Kernfähigkeiten (vgl. Isaacs, 2003 zit. nach Peuker) ein, die die Entwicklung eines Dialogs ermöglichen und befördern.

Als zentrale Fähigkeit des Dialogs beschreibt Isaac das Zuhören „*Listening*“. Dabei geht es nicht nur um das Zuhören desjenigen, der gerade spricht, sondern auch des Zuhörens unserer Selbst. Dieses eigene Zuhören soll ermöglichen, dass wir unterscheiden zwischen dem, was der andere sagt und dem, was unsere eigenen Gedanken, Überzeugungen und Meinungen sind. Diese Art von Zuhören muss in der Regel neu erlernt werden, denn wir sind es gewohnt, jegliche Wahrnehmungen sogleich mit unseren Weltbildern abzuleichen und auf der Basis unserer Überzeugungen zu interpretieren (vgl. Argyris 1997).

Als zweite Kernfähigkeit ist die wertschätzende Begegnung „*Respecting*“ anzuführen. Dabei geht es um die Möglichkeit, dass wir unsere Annahmen nur durch Unterscheidungen hinterfragen können. Erfahrungen und Meinungen dürfen dafür nicht abgewertet werden. Stattdessen wird Lernen durch die Anerkennung und Legitimierung des Nebeneinanders der verschiedenen Erfahrungen und Meinungen erleichtert. Nicht in der *Auflösung* von Differenz, sondern in der *Erklärung* von Differenz liegen die Lernchancen.

Die dritte Kernfähigkeit, dem *in der Schweben* halten oder auch „*Suspending*“ genannt, umfasst die Reflexion des eigenen Denkens. Es geht darum, zu erklären, warum wir zu bestimmten Urteilen, Annahmen und Gewissheiten – unseren mentalen Modellen, die als Filter unsere Wahrnehmungen und deren Bedeutungsgebung beeinflussen – gekommen sind. Hier haben wir die Möglichkeit über uns zu lernen und uns auch von gewissen Annahmen und Bewertungen zu verabschieden.

Die vierte Fähigkeit basiert auf der Authentizität zu sprechen und wird von Isaac auch „*Voicing*“ genannt. Wesen des Voicings ist es zu berücksichtigen, nur das auszusprechen, was für einen selbst Bedeutung hat und was für einen selbst wahr ist. Dabei werden die ganzen taktischen Spielchen in der Kommunikation unterlassen.

In der Anwendung von LiD haben wir genau diese vier Kernfähigkeiten in den unterschiedlichen Phasen des Dialogs als sehr praxisrelevant wahrgenommen. Die Nichtbeherrschung oder vielmehr die Nichtbeachtung einer dieser vier Kernfähigkeiten führte – sei es im Rollenspiel in der Lernwerkstatt oder in der Reflexion einer Akquisisesituation – zu Irritationen in der als sehr schwierig empfundenen Kontaktphase. Das Erlernen und bewusste Einsetzen dieser Fähigkeiten ermöglichte dagegen Kontaktaufbau und aktive Beziehungsmittgestaltung.

8.4.2 Zu Reflexionstypen

Im Dialog spiegeln sich Annäherungsprozesse im gegenseitigen Verstehen, oder vielmehr in der Herstellung eines annähernd gleichen Verständnisses eines alle Dialogpartner betreffenden Zieles wider. Hierfür haben wir oben versucht, das Wesen des Dialoges gegenüber anderen Formen der Kommunikation abzugrenzen.

Wie sich nun in der Alltagspraxis insbesondere in der Arbeitswelt feststellen lässt, verfügen Menschen über sehr unterschiedliche Zugänge zum Dialog.

Zunächst geht es allerdings um den Fokus auf die Kommunikation überhaupt. Denn, bezogen auf das Projekt, war ja gerade die Entwicklung des Dialogs Gegenstand im

Prozess. Selbst wenn die Berater von Anfang an mit dialogischer Haltung und entsprechenden Methoden der Gesprächsführung in das Gespräch mit den Partnern gegangen wären, so wären sie den Projektpartnern zunächst auf einer allgemeinen Gesprächsebene begegnet, um in den Dialog zu gelangen, denn der Dialog ist nicht kulturelle Konvention. Die Fähigkeit dazu kann aber individuell und kollektiv angeeignet werden.

Zurück zu den unterschiedlichen Zugängen zur Kommunikation: Da Menschen unterschiedliche Lebenserfahrungen in ein Gespräch mitbringen, unterschiedliche Bedürfnisse und Ängste in der Situation, aber auch mittel- und langfristig bezogen auf ihr Leben, ihr Unternehmen, ihre Abteilung, ihren Arbeitsplatz etc. und unterschiedliche Kompetenzen haben, sind Denk- und Verarbeitungsprozesse immer auch spezifisch an eine Person gebunden. Der eine sorgt sich prinzipiell um seine Zukunft, die andere sucht permanent Herausforderungen und Abwechslung, manche denken z. B. räumlich und zeitlich in weiten Sphären, andere in engen, manche brauchen es ganz konkret, manche abstrahieren grundsätzlich.

Um in einer künftigen „Akquisesituation“, wie sie die meisten Projektpartner bereits erlebt hatten, mit all diesen Formen adäquat und vor allem professionell umgehen zu können, schien es uns als ein praktikabler Zugang zum Forschungsthema, zunächst die „Reflexionstypen“, die wir im Projekt erleben, zu erfassen.

Im Vordergrund stand während des gesamten Projekts die Leistungsentwicklung im Dialog zwischen WBE und KU, die den Nutzen und die Nachhaltigkeit des Gelernten für das KU erhöhen sollte. Für die WBE sollten dabei ebenfalls Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die sich in Personal- und Organisationsentwicklung ebenfalls nachhaltig niederschlagen sollten.

Für unseren Anspruch, Beratung zum Dialog zu verbessern, sollte es genügen, für die jeweiligen Unterschiede zwischen den Gesprächspartnern zu sensibilisieren, um das Beratungshandeln entsprechend darauf einstellen zu können.

Wir haben hierfür einen gleichermaßen theoretischen wie praxisorientierten Zugang zum Thema Reflexionstypen gewählt: Unser Interesse galt den Fragen nach der

Unterschiedlichkeit der Erfahrungen mit unserer Klientel in den verschiedenen Teilprojekten. Im ersten Zugang fragten wir uns also:

- Worin könnte die erlebte Unterschiedlichkeit zwischen den Beratungs- und Lerndienstleistungskunden der Projekte liegen und
- Was würde dies für die Praxis einer Lernberatung bedeuten?

Diesen zwei Grundfragen widmeten wir uns im Anschluss an ein Verbundtreffen mit eingeschränktem Fokus auf die *subjektiven* Merkmale. Ausgangspunkt dafür war das Ergebnis eines Mind Maps, bei dem unterschiedliche Zugänge, Bedingungen etc. zum Dialogischen Arbeiten entwickelt wurden (vgl. Kapitel 4 Verbund...).

Subjektive Merkmale bezogen sich in unseren Überlegungen auf die Art und Weise wie Kunden typischerweise argumentieren, wie und wann sie an Interventionen, Fragen, Impulse etc. ankoppeln können. Wir wollten wissen, wie sie sich hinsichtlich ihrer Art zu reflektieren unterscheiden. Ergebnisse qualitativer Feldforschungen¹⁷ legen es nahe, davon auszugehen, dass sich hinsichtlich spezifischer Dimensionen, die für die Abbildung des Forschungsgegenstandes (hier: Reflexionstypen) relevant sind, interindividuelle Übereinstimmungen wie Unterschiede identifizieren lassen. Zeigen sich die Unterschiede bei mehreren Dimensionen, lassen sich womöglich Gruppen von Dimensionen in verschiedenen Ausprägungen unterscheiden, kann von einem Cluster oder einem Typ gesprochen werden. *„Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird (...), so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der "Ebene des Typus") und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der "Ebene der Typologie").“* (siehe hierzu KLUGE 1999, S.26ff)

Bei einem Verbundtreffen in der zweiten Hälfte des Projektes haben wir uns darauf verständigt, dass es bei der Verschiedenheit der Projektpartner in den KU aller Wahrscheinlichkeit nach auch ganz unterschiedliche personale Voraussetzungen für

¹⁷ Zur qualitativen Erfassung interindividueller Unterschiede in Denkstrukturen aus einer Entwicklungsperspektive (im Gegensatz zu einer Persönlichkeitseigenschaftsperspektive) geben folgende QUEllen Aufschluss:

Lecher, Th. & Hoff, E.-H. (1993) Ökologisches Bewußtsein. Theoretische Grundlagen für ein Teilkonzept im Projekt „Industriearbeit und ökologisches Verantwortungsbewußtsein“. Berichte aus dem Bereich „Arbeit und Entwicklung“ am Psychologischen Institut der FU Berlin, Nr. 4.

Lecher, Zh. (1997): Die Umweltkrise im Alltagsdenken. BeltzPVU: Weinheim

den Aufbau eines Dialoges gibt. Es kam schnell der Begriff der Reflexionsfähigkeit, der -bereitschaft etc. auf. Wir einigten uns darauf, diese Aspekte auf Grund unserer Erfahrungen im Projekt zu beschreiben. Da wir nun nicht die Fähigkeit zur Reflexion der Beteiligten messen, sondern ihr reflexives Verhalten im Kontakt mit den Beratern beschreiben wollten, konzentrierte sich die POLYLUX Organisationsberatung auf die Frage, wie sich dieses reflexive Verhalten bzw. diese reflexive Haltung, mit der uns in der Beratungs- resp. Lernsituation bzw. im Dialog entgegengetreten wird, beschreiben lässt.

Als erstes entwarfen wir ein Schema, anhand dessen sich die Unterschiede differenzieren lassen. Dieses Schema – der Vorschlag entspricht einer Matrix (s. Abbildung unten) – sollte sich unserer Meinung nach an unterscheidbaren Dimensionen des Denkens orientieren. Diese müssten, um interindividuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten abzubilden, unterschiedlich ausgeprägt sein, d. h. qualitative Unterschiede aufweisen.

Es ist uns wichtig, darauf hinzuweisen, dass wir ein solches Instrument nicht entwerfen, um Normative zu prägen, sondern vielmehr um Unterschiedlichkeit bewusst und für den Beratungsprozess nutzbar zu machen. Je mehr Kenntnis ich darüber erlange, wie unterschiedlich sich Dialogpartner z. B. „Wirkungen“, „Funktionen“, „Ursachen“ im betrieblichen Alltag erklären, um so besser kann der Berater und Weiterbildner ankoppeln und dies schätzen oder beratungskompetent "stören".

Ein Instrument, in der Art, wie es hier beschrieben wird, dient, wenn es auch zur Selbstreflexion des Beraters genutzt wird, als Impuls für den Dialog und nicht zur Bewertung. So kann der geschulte Berater sich anhand der systematisch festgestellten Unterschiede fragen: „Worin unterscheiden sich unsere Denksysteme“ und diese Unterschiede im Sinne eines *respectings* (vgl. 8.4.1) als wichtige Information in den Prozess der Leistungsentwicklung (insbesondere in der Kontaktphase (1) und der inhaltlichen Aushandlungsphase (2)¹⁸) einbringen.

¹⁸ Vgl. den 5-Phasen-Zyklus von LiD

Bei Ehmer (2003) wird ein wesentliches Merkmal in der Methode des Dialogs im Unterschied zum Gespräch auch darin gesehen, gerade die abweichenden und ggf. den Berater störenden Aussagen, Meinungen und Sichtweisen des anderen zu achten oder zu beobachten, welche Schwierigkeiten mir die Unterschiede bereiten und welche Bewertungen sie in mir hervorrufen. Genau diese Unterschiedsmarkierungen bewusst vorzunehmen, kann Aufschluss auf dahinterliegende Annahmen und Motive geben.

Nachfolgend stellen wir den Entwurf einer ersten Reflexionsmustermatrix vor.

Tabelle 1

Reflexionsdimensionen

Dimension	Ausprägung 1	Ausprägung 2	Ausprägung 3
Kausaldenken	monokausal	Wechselwirkungen	komplex interaktionistisch
Verantwortung (-sbewusstsein)	außerhalb	außerhalb oder innerhalb	Wechselbeziehung zwischen eigener und äußerer Verantwortung
Dichotomie vs. Zusammenhänge	strikt dichotom	„Grautöne“ werden berücksichtigt	Zusammenhangsdenken innerhalb und zwischen Systemen
Folgen von Handeln	sind nicht handlungsleitend	handlungsleitend; hängen von Individuum oder umgebendem System ab	handlungsleitend; hängen sowohl von Individuum als auch vom umgebenden System ab
Entwicklungsverläufe	statisch	mechanistisch	dynamisch stabil; stabil dynamisch
Zeitliche Perspektive	aktuelle Perspektive	Zukunftsdenken auf sich selbst bezogen; Vergangenheit auf sich selbst bezogen	Zukunft des Systems (z. B. Betrieb); Historie des Betriebs, der Branche etc.
Aggregation	konkretistisch	verallgemeinernd	Wechsel vom Konkreten ins Abstrakte und umgekehrt
Reichweite des Denkens bzgl. eigener Wirkung	enger Aufgabenbereich	Unternehmen	Gesellschaft

Qualitatives Vorgehen zur Entwicklung einer Reflexionstypologie

Wie diese Beschreibung der Aussagen der Führungskräfte und Mitarbeiter in den Organisationen nun zu einer dichten Dimensionen/Ausprägungs-Matrix fortgeschrieben werden kann, lässt sich wie folgt skizzieren:

1. Formulierung typischer Aussagen

Berater reflektieren zunächst typische Aussagen eines konkreten Gesprächspartners und formulieren diese in wörtlicher Rede. Im zweiten Schritt wählt der Berater einen zweiten Gesprächspartner, seiner Erfahrung nach ganz anderen „Typen“, einen Gesprächspartner, der sich im erlebten Kontakt stark vom ersten unterscheidet, aus. Aus unserem Projekt lassen sich z. B. folgende Beispiele ableiten.

Beispiel:

Herr A würde sagen: *„Das Projekt, den Kunden mit in die Angebotsentwicklung einzubeziehen ist nichts für unsere Kunden. Die wollen schnelle Lösungen und haben keine Zeit.“*

Frau B würde sagen: *„Früher war es so, dass die Kunden keine Zeit mit Bedarfsanalysen etc. verbringen wollten. Dies hat sich durch einen neuen Überlebenskampf auf dem Markt aber verändert. Sie stellen jetzt und künftig sicherlich zunehmend Ansprüche an die Passung zwischen Angebot und Brauchbarkeit für ihre Lösungswünsche.“*

2. Identifikation der Dimensionen

Der Berater stellt sich zunächst die Frage, worin sich die Gesprächspartner deutlich unterscheiden und drückt dies anschließend in einer Dimension aus.

Beispiel:

Herr A orientiert sich eher statisch an einer Momentaufnahme seiner Erfahrung. Frau B dagegen switcht zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In unserem Fall ließen sich diese deutlichen Unterschiede z. B. auf der Dimension „zeitliche Reichweite des Denkens“ beschreiben.

3. Einordnung der Aussagen in „Ausprägungen“

Beispiel:

Die Aussage des Herrn A unterscheidet sich von der von Frau B dadurch, dass er die „aktuelle Perspektive“ als Begründungskriterium wählt, während Frau B sowohl die Perspektiven in die Vergangenheit, als auch in die Gegenwart und in die Zukunft in ihre Argumentation mit einfließen lässt. Die Lesart ist: „Das tun sie typischerweise so

im Kontakt. Dies ist keine Aussage darüber, ob sie es wo- oder wannanders auf verschiedene Art tun, geschweige denn darüber, ob sie es auch anders könnten.

4. Konsequenzen für die Beratung

Für die Beratung bedeuten die zwei oben dargestellten Fallbeispiele grundsätzlich verschiedene Dialog-Zugänge.

Im Dialog mit Herrn A etwa würde der Berater nachfragen, wie A zu dieser Überzeugung gekommen ist. In einem weiteren Schritt würde er die Zukunftsvorstellungen ausleuchten und wie A sich den Weg dorthin vorstellt.

Im Dialog mit Frau B würden ihre Vorstellungen von Entwicklung gemeinsam mit ihr nachgezeichnet werden, um mit ihr die entsprechenden Reaktionsweisen darauf abzustimmen.

Fazit: Ein Ergebnis wäre die unterschiedliche Ausprägung im Denken und Argumentieren bezogen auf die Dimension „Zeitliche Reichweite im Denken.“

Ein nächster Schritt beginnt dann wieder bei der Formulierung typischer Aussagen von Gesprächspartnern, um zur Formulierung weiterer Dimensionen zu gelangen, anhand derer sich Erklärungsansätze unterscheiden ließen. Im Grunde ist es dabei unerheblich, ob die Aussagen tatsächlich gemacht wurden oder ob sie in dieser Weise plausibel und vorstellbar wären.

Die Forschung zu diesem Gegenstand hält zum Zeitpunkt des Drucks dieses Beitrags an. In nächsten Schritten werden die im Projekt angetroffenen Unterschiedlichkeiten in der Reflexionstypologie auf mögliche Beratungsimpulse bezogen.

8.4.3 Zur Entwicklung der Methode „LiD“

Im letzten theoretischen Abschnitt gilt es zu beschreiben, wie wir von den Grundsatzfragen zum Dialog über die Frage der individuellen Beiträge zum Dialog durch unterschiedliche Reflexionsgewohnheiten zur Methode der Leistungsentwicklung im Dialog gekommen sind.

Ausgangspunkt für das Teilprojekt war Praxiserfahrung. Erfahren hatten wir in der Zusammenarbeit mit der WBE, dass Leistungsentwicklung im Gespräch mit den Kunden sehr wohl stattfindet. Es gab verschiedene Gremien, Zufallsgelegenheiten oder die direkte telefonische Nachfrage von Kunden, in denen die

Leistungsentwicklungen besprochen wurden. Wenn die *Angebotsentwicklung* auf einer Seite zur Unzufriedenheit führte, wurde häufig die Kommunikation zwischen den Partnern dafür verantwortlich gemacht. Auf der einen Seite beklagte man sich, dass nicht genügend zugehört wurde, auf der anderen Seite wurde nicht deutlich genug der konkrete Bildungsbedarf formuliert. Dass Verbesserungen in der Kommunikation dann auch weitreichende Konsequenzen für die Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE) haben würden, war bei der Entwicklung eines Akquisevorgehens zunächst nicht im vollen Umfang absehbar.

Wir haben uns die Kommunikation unserer Partner mit ihren potenziellen Kunden aus Kleinunternehmen aus der Sicht von „Dialogexperten“ unter die Lupe genommen.

Dabei haben wir gemeinsam festgestellt, dass es zunächst unterschiedliche Kontaktintensitäten gibt, die in unterschiedlichen *Phasen* abzubilden sind.

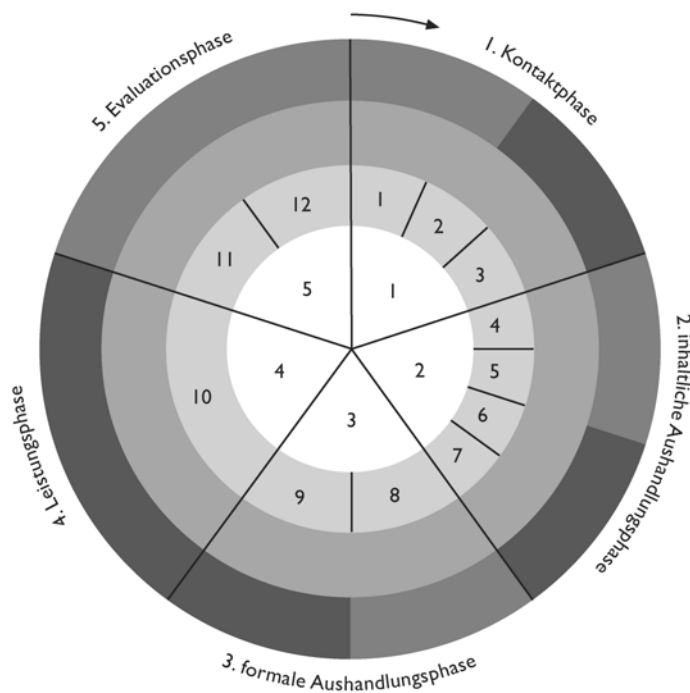
Wir haben in Wechselwirkung zwischen Lernwerkstätten (siehe Kapitel zum Verlauf) und den Dialog mit unseren Projektpartnern, durch Intervision und interne Gespräche das Modell entwickelt und erprobt. Dabei haben wir fünf solcher Phasen für die Leistungsentwicklung identifiziert, die sich in zwölf *Schritten* konkretisieren lassen. Was in diesen Phasen und einzelnen Schritten unterstützend bei der Umsetzung sein kann, haben wir als *Umsetzungshilfen* formuliert.

Darüber hinaus wurden in der projektbegleitenden Generierung des Verfahrens *Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung* deutlich. LiD bildet diese wechselseitigen Handlungs- und Kompetenzentwicklungserfordernisse für einzelne Mitarbeiter und der Organisation (hier: WBE) ab.

LID Leistungsentwicklung im Dialog

Anwendungsmodell für WBE und KU

- ☐ → Phasen
- ◻ → Schritte
- ◻ → Umsetzungshilfe
- ◻ → Organisationsentwicklung
- ◼ → Personalentwicklung



Zur Erläuterung der Grafik von innen nach außen:

Phasen	Schritte	Umsetzungshilfen (Auszüge)	Anforderungen an PE/OE
I. Kontaktphase (vgl. Kap. zum Verlauf des Teilprojektes)	1. Gelegenheiten erkennen, 2. Kontaktaufnahme, 3. Kontrakt für den Dialog	methodische Hilfen: „Yes-Set“; Aktives Zuhören etc.	„Lernort Akquise“ schaffen; Beziehungsgestaltung in der Organisation bewusst bearbeiten: dies dient als Modell! Prozessstandard „Akquise“ in der Organisation durch relevante Beteiligte entwickeln
II. Inhaltliche Aushandlungsphase	4. Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses des zu lösenden Problems; 5. Orientierung auf das/die Ziel(e); 6. Mögliche Lösungen und die dafür vorhandenen Lösungen denken; Vereinbarung über das weitere Vorgehen.	Kenntnisse der Organisationsabläufe; Rolle des Beraters reflektieren; Vergewisserungsfragen	Gesprächsführung trainieren; Kenntnisse über das Funktionieren von Organisationen für Lösungsorientierung qualifizieren; Haltung zum Beratungsgegenstand Evaluation in der Organisation verankern Prozessstandard Angebotserstellung in der Organisation entwickeln
III. Formale Aushandlungsphase	7. Angebotsalternativen erstellen; 8. Verhandlung	relevante und kompetente Kollegen/Mitarbeiter in der WBE ausfindig machen; Klärung der Akquisestandards in der Organisation	Handlungsspielräume festlegen, Kalkulationskenntnisse gemeinsam mit Verwaltung vermitteln Verhandlungsführung (z. B. „Harvard-Modell“)
IV. Durchführungsphase	9. Bildungsleistung; 10. Feedback der Teilnehmer	Herstellen von Transparenz über das Zustandekommen des Angebots	Beteiligungsorientierte Didaktik; Rollenveränderung auswerten, reflektieren
V. Evaluationsphase	11. Feedback Unternehmen; 12. Reflexionssystem zwischen WBE und KU implementieren	Nach festgelegtem Abstand zur Lerndienstleistung, Kontakt herstellen, um Nachhaltigkeit gemeinsam mit KU zu evaluieren	Organisationsstandard Evaluation und Kundenpflege entwickeln

Da die WBE in der Praxis häufig länger andauernde, über ein Angebot hinausgehende Kontakte mit den KU pflegt, wurden die fünf Phasen als Zyklus mit Anfang, Ende und Neubeginn dargestellt (vgl. Abbildung LiD). Innerhalb dieser Phasen im Innenkreis galt es anhand von zwölf konkreten Schritten ein Vorgehen zu beschreiben, das wiederholbar und transferierbar auf verschiedene Situationen ist. Um sich das Verfahren aneignen zu können, haben wir „Umsetzungshilfen“ wie (Dos & Dents, Empfehlungen, Merkhilfen, Tools zur Gesprächsführung etc.) zum Umgang mit unterschiedlichen Gesprächspartnern in unterschiedlichen Situationen formuliert. Wenn auch Rezepte zur Beziehungsgestaltung zwischen Menschen nicht von Erfolg gekrönt sind, so haben wir dennoch generelle Kompetenzen ausgewiesen, die hilfreich für die dialogische Leistungsentwicklung sein können. Im äußersten Kreis des Zyklus' haben wir entsprechend die Auswirkungen der einzelnen Phasen der Leistungsentwicklung auf die Personal- und Organisationsentwicklung der WBE herausgestellt, um aufzuzeigen, dass es auch hier zwischen Anwendern und Organisation idealiter eine dialogische Beziehung gibt.

8.5 Fazit

Im vorangegangenen Beitrag haben wir versucht darzustellen, dass die Dialogische Leistungsentwicklung vom Ansatz zu einem Verfahren weiterentwickelt wurde. Wir haben dieses Verfahren in einem Zyklus von fünf Phasen nachgezeichnet und in Schritten spezifiziert. Darüber hinaus wurden konkrete Auswirkungen einzelner Schritte im Verfahren auf die Personal- und Organisationsentwicklung des Bildungsdienstleisters benannt.

Leistungsentwicklung im Dialog („LiD“) ist in der Anwendung replizierbar. Die erfolgreiche Anwendung erfordert jedoch gleichermaßen die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer dialogischen Haltung, wie auch die Bereitschaft des Bildungsdienstleisters aus dem Prozess heraus identifizierte Rahmenbedingungen für eine dialogische Leistungsentwicklung herzustellen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass Leistungsentwicklung im Dialog nur dann ernst genommen werden kann, wenn sich jeweils alle Partner im Dialog am Prinzip des wechselseitigen Lernens orientieren. In unserem Fall hieß das, die

Beraterrollen, -aufgaben sowie die Methoden im Projekt permanent dem jeweiligen Bedarf und Fortschritt im Projekt anzupassen.

Literatur

Argyris, Chris (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Aktion. Stuttgart: Klett-Cotta.

Badura, B (1994). Arbeit im Krankenhaus. In: Badura, B.; Feuerstein, G. (Hrsg.): Systemgestaltung im Gesundheitswesen. Zur Versorgungskrise der hochtechnisierten Medizin und den Möglichkeiten ihrer Bewältigung. Weinheim, BVU. S. 21 – 82

Badura, B. (2004). Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. Gutachten für die Landesregierung NRW.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/service/hin1/pdf/Badura.pdf>

Bohm, D. (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dür, W., & Pelikan, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Gesundheitsförderung. Ansätze und Beispiele zur Qualitätsentwicklung und Evaluation. Wien: Facultas Universitätsverlag.

Ehmer, S. (2003). Dialog – nichts Neues und doch ungewöhnlich anders. In: Zeitschrift Supervision, Beltz Verlag, Weinheim. Heft 2/2003, S. 5-18

Gilligan, S. (1991). Therapeutische Trance – Das Prinzip Kooperation in der Ericksonschen Hypnotherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Grossmann, R. & Scala, K. (1994): Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Weinheim und München: Juventa.

Hartkemeyer, J; Hartkemeyer, M. & Freeman Dhority, L. (1998). Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.

Isaacs, W. N. (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. In: Educational Technology, Jan-Febr.

Kluge, Susann (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Peuker, Sigrid (2003): Dialog in der Kommunikation von Wissen. Ein Erfahrungsbericht. http://www.community-of-knowledge.de/cp_artikel.htm?artikel_id=167

Schumacher, B. (1997). Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision. 2. Korr. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

9 Fazit

Die vier Gestaltungsprojekte im Verbund „Leistungsentwicklung im Dialog zwischen Weiterbildnern und kleinen Unternehmen“ haben im Zeitraum Juli 2004 bis Juni 2006 an zwei zentralen Fragen gearbeitet:

1. **Ansatz Dialogische Leistungsentwicklung:** Was kennzeichnet den Ansatz „Dialogische Leistungsentwicklung“, speziell aus der Perspektive der Begleitung von strategischen Veränderungsprozessen in kleinen Produktions- und Bildungsunternehmen und damit verbundenen Prozessen der Kompetenzentwicklung?
2. **Umsetzung Dialogischer Leistungsentwicklung:** Was kennzeichnet die praktische Umsetzung dieses Ansatzes in Kooperation zwischen Bildungsdienstleistern und den beteiligten kleinen Unternehmen, speziell unter dem Fokus begrenzter Ressourcen?

Die vorangestellten Beiträge in Kapitel 3 bieten einen Einblick in die praktische Arbeit der vier Gestaltungsprojekte.

Abschließend fassen wir an dieser Stelle jene Erkenntnisse zusammen, die „über die Gestaltungsprojekte hinausgehend“ im Dialog der Forscher und Berater auf konzeptioneller Ebene entstanden sind.

Der Entstehungsprozess dieser Erkenntnisse war der folgende:

In Vorbereitung der Abschlusskonferenz im April 2006 trugen die „Weiterbildner“ aus den vier Gestaltungsprojekten zunächst „Spots“ mit den subjektiv wichtigsten Einsichten aus der Projektarbeit in einem Workshop zusammen. Die Intervision, eine spezielle Form der kollegialen Supervision der entstandenen Botschaften diente der Ergründung dahinterliegender Erkenntnisse als Basis für inhaltliche Erläuterungen im Ergebnisforum.

Im Forum „Entwicklung von Lerndienstleistung(en) und Lerndienstleistern“ der LiWE-Fachtagung „Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildungseinrichtungen lernen selbstorganisiertes Lernen“ am 4. April 2006 wurden die Spots und deren Erläuterungen durch jeweils die Partner aus den vier Gestaltungsprojekten vorgestellt, die für diese Aussage stehen. Daraufhin öffneten

wir einen zweiten Dialograum, in dem die Teilnehmer des Forums um ihre Fragen, Meinungen und Kommentare zu diesen Spots gebeten wurden. Es entstand ein lebhafter, vom Interesse und den Erfahrungen der Teilnehmer getragener Diskurs.

In Auswertung des April-Forums flossen diese mündlichen und schriftlichen Rückäußerungen der Teilnehmer in eine zweite Dialogrunde der Partner aus den Gestaltungsprojekten ein und führten schlussendlich zu den folgenden Thesen.

Wir möchten diese Thesen an den Abschluss dieser Handreichung stellen, weil wir der Ansicht sind, dass sie auf diesem Wege vielleicht nicht nur unser eigenes Denken in zukünftigen Aufträgen, Vorhaben und Projekten anregen.

These 1: Dialogische Methoden erfordern eine dialogische Haltung: Neu geht vor Bestätigung!

Für den Eintritt in den Dialog bedarf es einer Haltung, mit der der Gesprächspartner in seiner Person und seiner Äußerung respektiert wird. Es erfordert außerdem ein Verstehen-Wollen. Dies impliziert eine Haltung, die es erlaubt, Neues als Bereicherung, nicht als Bedrohung der eigenen Kompetenzen anzusehen. Dialogische Leistungsentwicklung lässt sich als Methode beschreiben, die über ein reines, standardisiertes Verfahren hinausgeht. Die Anwendung der Methode, dialogisch mit dem Kunden eine Leistung zu entwickeln, erfordert neben der Durchführung der einzelnen Prozessschritte die Entwicklung der oben dargestellten Haltung. Die *Handlung* ist wie eine „Technik“ jederzeit wiederholbar. Sie ist aber ohne die persönliche dialogische *Haltung* nicht lehr- oder gar übertragbar. Haltung und Methode sind hier untrennbar. Eine solche Haltung entwickelt sich über die (Selbst-)Reflexion von Erfahrungen, über eine ständige Vergewisserung bezüglich der eigenen Authentizität im Dialog sowie über die Auswertung von verbalen oder non-verbalen Rückmeldungen.

These 2: Dialog ist ergebnisoffen, aber nicht ohne Ziel!

Der Dialog im oben beschriebenen Sinne wird zwischen Bildungsdienstleistern und Kleinunternehmen geführt, um gemeinsam auszuloten, welcher Unterstützung es konkret zur Bewältigung einer Anforderung des Kleinunternehmens bedarf. Insofern ist der Dialog zielgerichtet. Er ist andererseits ergebnisoffen, da ja gerade das

gemeinsame Lernen im und durch den Dialog zu einem Ergebnis erst führen soll. Die frühe Fokussierung auf ein Ergebnis verhindert häufig die Offenheit für neue Perspektiven und fördert das Zurückfallen in alte Angebotsmuster. An dieser Stelle wird ein immer wieder zitiertes Paradoxon für die Bildungsdienstleister offensichtlich: je direkter eine Lerndienstleistung abgefordert wird, also verkauft werden könnte, desto größer die Möglichkeit der Inkongruenz von Anforderung durch die KU und Leistung der WBE.

These 3: Dialog ist ko-kreative Neuerung.

Grundsätzlich ist Dialog nicht darauf ausgerichtet, sich oder einen Standpunkt durchzusetzen. Das unterscheidet ihn von der Diskussion. Vielmehr dient Dialog dazu, ein Bild zu komplettieren und somit bessere Voraussetzungen für eine optimale Umsetzung zu schaffen – Umsetzen statt Durchsetzen. Das Zusammenbringen unterschiedlich konstruierter Wirklichkeiten stellt hierfür die Basis dar. Es gehört zum Wesen der dialogischen Haltung (vgl. These 1), dass alle Beteiligten zunächst versuchen, die Realitäten des anderen wirklich zu verstehen. Dadurch entsteht eine gemeinsame Verstehens- und Verständnisbasis (common ground), die breiter ist als die vor dem Dialog existierenden individuellen Realitäten. Insofern wird jede individuelle Realität durch einen Dialog bereichert. Diese Erweiterung des bisherigen Bildes und die damit verbundene erweiterte Sicht (oder ein veränderter Fokus) auf eine Fragestellung führt zur Generierung bisher nicht dagewesener Ideen. Damit tritt der Dialog in seine kreative Phase. Indem die Dialogpartner sich über das austauschen, was in Reaktion auf den aktuellen Dialog bei ihnen hervorgerufen wird, entsteht Neues – hervorgerufen und ermöglicht durch die dialogische Interaktion. Dabei ist es für die aktuelle Fragestellung unbedeutend, ob dieses Neue andernorts, bei anderen Menschen oder in anderen Situationen bereits existiert. Für die Dialogpartner ist alleine entscheidend, dass sie eine Erkenntnis oder Idee gemeinsam entwickelt (ko-kreativ erfunden) haben und diese im Hinblick auf ihre Fragestellung als hilfreich oder weiterführend einordnen. Dieser Prozess erfordert nicht nur perzeptive Fähigkeiten, sondern auch die Bereitschaft, das im Dialog entwickelte Material (Erkenntnis, Idee) einzubauen und mit dem dadurch veränderten Bild im Sinne einer gemeinsamen Realität weiterzuarbeiten.

These 4: Dialog kann wehtun.

Echter Dialog hat stattgefunden, wenn die Teilnehmer verändert aus dem Dialog hinausgehen: etwas Neues (eine Einsicht, ein Gefühl, ein Gedanke, eine Erkenntnis, eine Idee, eine Denkrichtung, eine Information, ein Standpunkt) muss zu dem Bild, das vor dem Dialog vorhanden war, hinzugekommen sein und es dadurch verändert haben. Wird ein bestehendes Bild nur bestätigt, hat kein Dialog stattgefunden, sondern allenfalls ein Gespräch. Eine solche im Dialog entstehende Veränderung bedeutet, dass sich die bisherige Wirklichkeitskonstruktion möglicherweise als unzureichend herausstellt. Subjektivität und Selektivität der eigenen Wahrnehmung und damit der Grundlage jeglicher Wirklichkeitskonstruktion bedingen mitunter, dass gerade jene Anteile der eigenen Wahrnehmung – und damit der eigenen Wirklichkeit – verschlossen bleiben, die dem Individuum unangenehm oder hinderlich sind. Wird man nun im Dialog mit gerade jenen Aspekten, die aus gutem unbewussten Grund verborgen geblieben sind, konfrontiert und wird man so gezwungen, die eigene Wirklichkeitskonstruktion in Frage zu stellen, kann dies emotional unangenehm sein. Sich dieser Emotion zu entziehen fällt leichter, wenn man Dinge mit sich alleine ausmacht. In einem echten Dialog ist das nicht möglich. Betont werden soll, dass dies kein "gewalttätiger", sondern vielmehr ein heilsamer Prozess ist. Dialog öffnet den Dialogpartnern die Augen - nicht nur auf eine Fragestellung, sondern auch auf ihre ureigene Art der Wirklichkeitskonstruktion.

These 5: Kleine Unternehmen brauchen den Dialog – wollen sie ihn auch?

Wir sprechen von einem Dialog, der zwischen dem Bildungsdienstleister und den Kleinunternehmen wie auch zwischen den Kleinunternehmen geführt wird. So verstanden, fördert der Dialog den Erfahrungsaustausch zwischen den Unternehmen und bietet diesen, angesichts knapper finanzieller und personeller Ressourcen eine effiziente Möglichkeit der Ansprache und Lösung aktueller unternehmerischer Probleme und befördert damit die Chancen der Kleinunternehmen im Wettbewerb.

Es zeigt sich aber, dass kleine Unternehmen sehr zurückhaltend hinsichtlich dialogisch orientierter Weiterbildungs- und Beratungsangebote sind. Dies liegt sicherlich zu einem großen Teil an der meist vorhandenen Erwartungshaltung von Beratung als direktivem Geschehen, das durch den Berater als Experten bestimmt wird.

Genauso direktiv wäre es aber, wenn der Bildungsdienstleister dem Unternehmen quasi den Dialog „verordnet“. Sie führt den Dialog ad absurdum und die potenziellen Dialogpartner in die Blockade.

These 6: Kleine Unternehmen sind nicht dialogfähig.

Wir neigen häufig dazu, im Falle des Scheiterns dem Anderen die Schuld zu geben. Öffnet sich das Unternehmen nicht dem Dialogangebot des Bildungsdienstleisters, so ist es eben nicht dialogfähig. Eine solche Aussage, von einem Bildungsdienstleister getroffen, wirkt oberlehrerhaft und zeigt dessen Unfähigkeit zum Dialog.

Der Bildungsdienstleister darf nicht versuchen, als beratender Dritter „mit den Kleinunternehmen in den Dialog zu kommen“, sondern alle Beteiligten kommunizieren miteinander. Dialog befördert den gegenseitigen Lernprozess, den Erkenntnisgewinn. Dialogfähigkeit ist immer ein Merkmal der Person, die das Unternehmen repräsentiert, und nur so gesehen auch das einer Organisation. Sie ist Ausdruck der Fähigkeit und der Haltung des Unternehmers, seine eigenen Probleme (und damit die seines Unternehmens) öffentlich zu artikulieren, im Kreise von Mitbewerbern seine eigenen Standpunkte und Ideen überzeugend zu vertreten und darzulegen, eine tolerante Haltung gegenüber Standpunkten Anderer einzunehmen sowie der Fähigkeit, in sachliche Auseinandersetzung mit diesen zu treten. So gesehen sind Kleinunternehmer nicht per se dialogfähig. Der Wille zum Dialog und die Dialogfähigkeit erwachsen aus dem Prozess gegenseitigen Verstehens der Realitäten des Anderen und aus dem Vertrauen in die Loyalität und Integrität des Dialogpartners (Bildungsdienstleister eingeschlossen) und hängt wesentlich von der aktuellen Fragestellung ab.

These 7: Dialogisches Arbeiten erfordert den Rollenwechsel vom Wissenden zum Verstehenden.

Eine Dialogische Haltung impliziert diese Feststellung (vgl. These 1). Sie geht jedoch auf Erfahrungen im direkten Kundenkontakt zurück. Zwar lassen sich durch unterschiedliche Fragen Neues identifizieren und Unklares klarstellen. Offensichtlich erfordert es aber einer zuzüglichen Bedingung, die über Eigenschaft und Persönlichkeit hinausgeht. Es geht um eine Bewusstheit zur Lücke, die organisational erlaubt („Lückenfreundlichkeit“) und zugleich bereits

innerorganisational persönlich erfahrbar sein muss. Mit dieser Erfahrung ausgestattet kann die Leistungsentwicklung im Dialog in dem Maße besser gelingen, als nach den je kompetentesten Organisationsmitgliedern für eine bestimmte Nachfrage Ausschau gehalten wird. Der Dialogpartner kann sich von seiner Rolle als fachlich Allwissender suspendieren und die Organisation mit einer Bandbreite von Kompetenzen vertreten.

These 8: Reflexionsfähigkeit ist Basis für dialogisches Arbeiten.

Dialogisches Arbeiten mit kleinen Unternehmen (KU) ist möglich und sinnvoll, da es von fertigen Lösungen absieht und das gemeinsame, bedarfsorientierte Entwickeln in den Vordergrund stellt, was bei der hohen Differenziertheit von KU erforderlich ist. Jedoch: Dies ist nicht überall möglich. Eine Einflussvariable ist die Fähigkeit und die Bereitschaft zur – durchaus auch kritischen – Reflexion über sich selbst, das eigene Verhalten, das Agieren im System und des Systems, die auf beiden Seiten gegeben sein müssen. Die externe Seite muss in der Lage sein, diese Reflexivität zu fördern und als Element der Kommunikation zu etablieren. In der Regel ist dies möglich, sofern ein Vertrauensverhältnis gegeben ist und auch ein gemeinsames Sprachniveau gefunden wurde. Geschäftsführungen der KU brauchen und schätzen dann die Reflexion mit Externen, da sie selbst zu eng in ihre internen Abläufe eingebunden sind und zu wenig Möglichkeiten haben, in einen reflexiven Dialog einzutreten, der nicht durch Wirtschaftlichkeit und Nutzen geprägt ist, sondern allein einen Erkenntnisgewinn zum Ziel hat.

These 9: Dialogisches Arbeiten mit Kleinunternehmen heißt gemeinsam den Nutzen finden

Der Unternehmer (Geschäftsführer) trägt oft die alleinige Verantwortung für die betrieblichen Abläufe. Er ist mit seiner ganzen Person ans Unternehmen gebunden.

Die Zeit, die er für Aktivitäten investiert, muss sich zumindest mittelbar fürs Unternehmen „auszahlen“. Unstrukturierte Diskussionsrunden empfindet er als „Zeitkiller“. Die Themenstellung des Dialogs muss seiner Realität entsprechen, muss ihm neue Einsichten, neue Erkenntnisse, neue Informationen in Aussicht stellen. Der Kleinunternehmer ist dann bereit, den dialogischen Lernprozess für sich als nützlich zu erkennen, wenn ihm bewusst wird, dass er Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse im Unternehmen nicht mit sich selbst ausmachen kann,

sondern dass ihm durch das dialogische Arbeiten, z. B. im Rahmen „Kollegialer Beratungen“ mit anderen Kleinunternehmern (auch Bildungsdienstleistern) die Chance gegeben ist, eigene aktuelle Probleme zur Lösung zu bringen bzw. das dialogische Prinzip als Problemlösungsmöglichkeit zu erkennen und anwenden zu lernen. Dabei stellt sich die Schwierigkeit, dass er auf der einen Seite häufig nicht formulieren kann, was das genuine Problem darstellt, auf der anderen Seite aber die „Erkenntnisse“ des Beraters nicht nachvollziehen kann, der die Ursachen für Probleme in Aspekten des Managements sieht, deren Ursache-Wirkungs-Beziehungen sich nicht unmittelbar erkennen lassen, wie z. B. in mangelnder strategischer Planung oder Personalentwicklung. Dieses Problem lässt sich nur lösen durch eine gemeinsame dialogische Auseinandersetzung mit Problemen und der gemeinsamen Entwicklung von Nutzensperspektiven.

These 10: Dialogische Leistungsentwicklung verbindet Problemlösung und Problemaktivierung

Dialogische Leistungsentwicklung findet nicht im luftleeren Raum statt, auch wenn das Dienstleistungsergebnis zu Prozessbeginn offen ist. Gerade KU haben ein hohes Interesse auf Aussicht nach Problemlösungen, sonst lassen sie sich nicht auf einen solchen Prozess ein. Dialogisch heißt dann, problemlösendes (konkreter Einzelfall, Erfolgserlebnis) und problemsuchendes (Aktivierung zur Lern- und Veränderungsbereitschaft) Vorgehen miteinander zu kombinieren. Über die Lösung konkreter betrieblicher Problemstellungen zeigen sich in der Regel immer wieder neue Themenfelder, die zu dem eigentlichen Problem zwar in Verbindung stehen, aber zumeist nicht gleichzeitig gelöst werden können, da sie wiederum eine hohe Komplexität beinhalten. Hier gilt es im Dialog mit den Akteuren den Problemlösezyklus in Gang zu halten.

These 11: Dialog ist der Zugang zur stummen Infrastruktur des Denkens

Grundsätzlich ist das dialogische Prinzip, das etymologisch von zwei Parteien ausgeht, auch in Gruppen jeder Größenordnung wirksam. Hier kann es die "stumme Infrastruktur des Denkens" aufdecken und verändern. Zur stummen Infrastruktur des Denkens gehören Wahrnehmungsmuster, Fragmentierungen, Denkstrukturen, Kommunikationsmuster, Werte etc., die die Interaktionen innerhalb eines Systems beeinflussen, ohne jemals explizit benannt zu werden. Die stumme Infrastruktur des

Denkens als kollektives Phänomen in einem System kann durch individuelle Reflexion weder ins kollektive Bewusstsein gehoben noch verändert werden. Mangels dieser Erkenntnis scheitern zahlreiche Veränderungsprojekte. Um die existierende stumme Infrastruktur des Denkens auf breiter Basis ins Bewusstsein zu heben und Veränderungen zu erreichen, ist die Initiierung von Dialogen auf kollektiver Ebene notwendig. Dabei geht es auch darum, eine Umgebung zu schaffen, in der kollektive Bewusstheit hergestellt und kollektive Aufmerksamkeit aufrechterhalten werden können. Eine wesentliche Funktion des Dialogs besteht in diesem Zusammenhang darin, die Versprachlichung von Deutungsmustern zu ermöglichen.

Mehr Fragen als Antworten?

Elf Thesen stehen im Abschlusskapitel der Erfahrungsdokumentation eines zweijährigen Verbundprojekts.

Wir sind uns sicher, dass diese Thesen mehr Wissen enthalten, als wir – als Einzelpersonen, als Organisationen und auch im Verbund – vor dieser Kooperation besaßen. Die Erfahrungen mit dialogischer Leistungsentwicklung werden in unser eigenes Beratungshandeln und in unsere zukünftigen Forschungsarbeiten einfließen. Dass dieses Wissen so entstehen konnte, verdanken wir insbesondere den Unternehmen, die mit uns „Dialogische Leistungsentwicklung“ erprobt haben – unklar, welche konkret verwertbaren Ergebnisse es am Ende für sie geben wird. Die Tatsache, dass die Kooperation mit der Mehrheit der beteiligten Unternehmen in unterschiedlicher Weise auch nach Projektabschluss weitergeführt wird, spricht dafür, dass die Dialoge für die Unternehmenspartner ebenfalls nützlich waren. Sie haben die Firmen inhaltlich unterstützt, indem deren Eigenwahrnehmung und Eigenlogik bezüglich anstehender Veränderungsmaßnahmen durch externe Sichtweisen ergänzt wurde. Sie haben Verbindungen zwischen zunächst isoliert betrachteten Elementen der Unternehmensentwicklung befördert. Schließlich haben die Dialoge auch bewirkt, dass die Unternehmen Grenzen des bisherigen Denkens durchbrochen haben und selbständig zu Einsichten gelangt sind, welche nächsten Entwicklungsschritte wie und wann am besten zu gehen sind. Durch ihre Regelmäßigkeit haben die Dialoge dafür gesorgt, dass die Unternehmen ihre

Veränderungsabsichten zu einem gewissen „Ende“ geführt haben und nicht unterwegs steckengeblieben sind.

Zum Abschluss des Projekts bleibt die Frage:

Ist Dialogische Leistungsentwicklung ein zukunftsfähiger Ansatz für kleine Unternehmen?

Wir denken: Ja.

Angesichts des hohen Zeitdrucks und geringer Ressourcen kleiner Unternehmen, um notwendige Veränderungen von Produkten, Abläufen und Strukturen zu meistern, ist ein Höchstmaß an Anschlussfähigkeit und Passfähigkeit der Ergebnisse von darauf ausgerichteten Entwicklungsprojekten erforderlich. Hier kann Leistungsentwicklung im Dialog zwischen kleinen Unternehmen und Beratern – möglicherweise vor anderen Entwicklungs- und Beratungskonzepten? – das Mittel der Wahl sein.

Weder unsere „Stichprobengröße“ noch die regionale Reichweite und das Forschungsdesign an sich lassen schlussendliche Aussagen darüber zu, wann dieser Ansatz mehr oder weniger zu empfehlen ist. Wir sind uns aber sicher, dass selbstorganisiertes Lernen durch Leistungsentwicklung im Dialog in günstiger Weise befördert und praktiziert werden kann. Leistungsentwicklung im Dialog hat unser Selbstverständnis als Berater bzw. Lerndienstleister verändert.