

**Neue Ansätze der  
betrieblichen Weiterbildung  
in Österreich**

**Band I: Organisationslernen**

**Dr. Norbert Kailer (Hrsg.)**

**Forschungsbericht 53**



***Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft***

**Neue Ansätze der  
betrieblichen Weiterbildung  
in Österreich**

**Band I: Organisationslernen**

**Dr. Norbert Kaller (Hrsg.)**

mit Beiträgen von:

**Mag. Franz Biehal M.A.  
Univ.Doz. Dr. Friedrich Glasl  
Dr. Roland Delsler  
Mag. Wolfgang Döring  
Christa Leupold  
Dr. Hannes Piber  
o.Univ.-Prof. Dr. Heljo Rieckmann  
Drs. Hans W. von Sassen  
Dr. Kuno Sohm  
Ferdinand Stürgkh**

Wien 1987

**4. unveränderte Auflage 1990**

**ISBN 3-900 671-13-3**



Copyright by Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

---

**Medieninhaber und Herausgeber: ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
(Dr. Johann Steinringer), 1050 Wien, Rainergasse 38/II, Tel: (0222) 54 16 71-0**

**Hersteller: Offset-Schnelldruck Anton Riegelnik, 1080 Wien, Piaristengasse 19.**

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
EINLEITUNG UND ÜBERSICHT ÜBER DIE BEITRÄGE	7
Zu den einzelnen Beiträgen	11
Dr. Roland Deiser	
SYSTEMISCH-INTERAKTIONISTISCHE ASPEKTE DES LERNENS VON INDIVIDUEN, GRUPPEN UND ORGANISATIONEN	17
TEIL 1:	
THEORETISCHE AUSGANGSPOSITIONEN UND GRUNDTHESEN	17
1. Der systemtheoretische Zugang	17
2. Der interaktionistische Zugang	18
3. Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Systemlernen	20
4. Der "unmenschliche" Charakter von Organisationen	22
5. Lernebenen	23
6. Konventionalitätsniveaus als Handlungsorientierung für Systeme	25
TEIL 2:	
ANMERKUNGEN ZU PROBLEMEN DES LERNENS AUF DEN SYSTEMEBENEN "INDIVIDUUM", "GRUPPE" UND "ORGANISATION"	31
1. Individuelles Lernen	32
1.1 Kognitives Lernen von Individuen	32
1.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Individuen	33
1.3 Aktionales Lernen von Individuen	37
2. Gruppenlernen	38
2.1 Kognitives Lernen von Gruppen	40
2.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Gruppen	42
2.3 Aktionales Lernen von Gruppen	48
3. Organisationslernen	51
3.1 Kognitives Lernen von Organisationen	52
3.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Organisationen	54
Fußnoten	56

o. Univ.-Prof. Dr. Heijo Rieckmann ORGANISATIONSENTWICKLUNG - ODER: DAS PROBLEM DER ORGANISATION VON LERNEN IN ORGANISATIONEN, DIE LERNEN WOLLEN (SOLLEN)...	63
1. Ein Skizzierungsversuch	63
2. Zwei Fallbeispiele ... und einige Schlüsse daraus	68
3. Was ist nun daraus zu lernen und als Er- gebnis festzuhalten?	73
4. Lernt "OE"?	76
5. Drei Jahre später: Wie denke ich heute - Ende 1986 - über dieses Thema?	78
5.1 Meine "Organisationsbrille" ist weiter geworden ...	78
5.2 Strategisch angebundenes Lernen	81
5.3 Lernen und OE muß oben anfangen	82
5.4 Ohne existentielles Lernen lernt sich nichts!	82
6. Eine Fallstudie	83
7. Zusammenfassung	90
Fußnoten	92
Literatur	93

Drs. Hans von Sassen LERNEN VON ORGANISATIONEN	95
---	----

1. Was ist Organisationslernen?	95
2. Lernen	95
3. Drei Arten von Fähigkeiten	96
3.1 Technische Fähigkeiten	96
3.2 Soziale Fähigkeiten	97
3.3 Konzeptuelle Fähigkeiten	98
4. Lernen in verschiedenen "sozialen Dimen- sionen"	99
4.1 Individuelles Lernen	100
4.2 Gruppenlernen	100
4.3 Organisationslernen	100
4.4 Gesellschaftliches Lernen	101
4.5 Menschheitliches Lernen	102
5. Wie können Organisationen lernen?	103
6. Organisationsentwicklung und Lernen der Organisation	104
Literatur	109

Mag. Franz Biehal M.A. INTEGRIERTE ENTWICKLUNGSARBEIT IM BETRIEB	111
---	-----

1. Das Gegenteil von gut ist gut gemeint	111
2. Wo Menschen etwas lernen, muß auch die	

Organisation etwas lernen	113
3. Er schwingt sich aufs Pferd und reitet wie wild in alle Richtungen	116
4. Entwicklungsarbeit als Spannungsmanagement	119
5. Was bringt's?	121
6. Eine persönliche Fußnote	122

Univ.-Doz. Dr. Friedrich Glasl

GIBT ES SCHLECHTWEITER-OE ODER:

WAS BIETET ORGANISATIONSENTWICKLUNG ZUR BEWÄLTIGUNG VON KRISEN?

125

1. Zum Management dieser Zeit gehören Aufbau und Abbau	126
2. Die Mängel der üblichen Krisen-Eingriffe	127
3. Krisenstadien und Sanierungsstrategien	128
4. Pathologische Management-Prozesse	130
4.1 Pathologische Informations- und Diagnose- prozesse	131
4.2 Pathologische Entwurf- und Entscheidungs- prozesse	132
4.3 Pathologische psycho-soziale Prozesse	133
4.4 Pathologische Lernprozesse	133
5. Ein Entwicklungsansatz beugt den patholo- gischen Prozessen vor	134
6. Die Doppelstrategie der Krisenbewältigung	135
6.1 Kurzfristige Sofort-Programme	137
6.2 Langfristige Entwicklungsstrategie	139
7. Einige Ausblicke	141
Fußnoten und Literaturhinweise	143

Dr. Hannes Piber

INNOVATION IM KLEIN- UND MITTELBETRIEB

145

1. Vorbemerkung	145
2. Charakteristika des Steirischen Innova- tionsprogrammes (STIP)	146
3. Organisation des Lernprozesses	148
3.1 Das STIP-Modell	148
3.2 Programmphilosophie, Lernprinzipien	152
3.3 Der Lernprozeß der Teilnehmer	154
4. Inhaltliche Schwerpunkte des Programms	158
4.1 Überblick	158
4.2 Lernziel: In Entwicklungen denken und handeln	161
4.3 Lernziel: Denken in dialektischen Span- nungsfeldern	163
4.4 Lernziel: Vernetztes Denken	164
5. Schlußbemerkung	165
Fußnoten	166

Mag. Wolfgang Döring, Christa Leupold	
ORGANISATIONSENTWICKLUNG DURCH INTERNE BERATER	167
1. Unser Weg zur Organisationsentwicklungs-	
Arbeit	167
2. Ziele unserer OE-Arbeit	169
3. Darstellung des Projektablaufes	
"Krise einer Verwaltungsabteilung eines	
Kreditinstitutes"	169
3.1 Organisatorische Einbindung des Arbeits-	
feldes in dem Unternehmen	169
3.2 Auftragsentstehung	170
3.3 Entwicklung des Projektes	171
3.4 Ergebnisse der Projektarbeit aus unserer	
Sicht	179
4. Kritik und Schlüsse aus dem Projekt	180
Dr. Kuno Sohm	
EINZELBERATUNG VON FÜHRUNGSKRÄFTEN	183
1. Die Themenklärung (Problemklärung oder Pro-	
blemdefinition)	184
2. Die Anzahl der Sitzungen	186
3. Die Dauer der Sitzung	187
4. Die Verträglichkeit von Einzelberatungen	
und Projektberatung im gleichen betroffe-	
nen Unternehmen	187
5. Die Methodik des Beraters	189
Fußnoten	190
Ferdinand Stürgkh	
UNTERNEHMEN- INDIVIDUALPSYCHOLOGIE	191
Anhang	208
Literaturverzeichnis	210
SUMMARY	213
ZU DEN AUTOREN	217

Dr. Norbert Kailer

## Einleitung und Übersicht über die Beiträge

Abgesehen von Fallstudien von Beratungsfällen und Darstellungen der Bildungsarbeit einzelner Unternehmen, die verstreut in Fach- und Institutszeitschriften im In- und Ausland erscheinen, gab es bislang keine zusammenfassende Darstellung neuer Ansätze in der betrieblichen Weiterbildung (1). Dadurch sind einschlägige innovatorische Leistungen österreichischer Unternehmen und Weiterbildungsträger sowohl in Unternehmen als auch in der Öffentlichkeit zuwenig bekannt.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, das **Spektrum neuer Gestaltungsformen betrieblicher Bildungsarbeit** in österreichischen Unternehmen und Weiterbildungsinstitutionen in Form von Einzelbeiträgen von Fachleuten aus der Praxis (Bildungsverantwortliche aus Unternehmen, interne und externe Trainer und Organisationsentwicklungs-Berater) aufzuzeigen.

Grundlage der vorgenommenen Auswahl von Beiträgen ist ein **weiter Begriff von Bildungsarbeit**: Weiterbildung hängt eng mit Personal- und Unternehmensentwicklung und damit auch der strategischen Unternehmensplanung zusammen (2). Sie kann nicht losgelöst von den beteiligten Personen und der spezifischen "Unternehmenskultur" gesehen werden - einem Thema, dem auch in Österreich in letzter Zeit verstärkt Bedeutung geschenkt wird (3).

Neben Bildungsveranstaltungen (Seminare, Kurse) wird in dieser Arbeit besonders auf nicht organisierte Formen von Weiterbildung und informelles Lernen eingegangen (z.B. auf Lerngruppen, Bildungsberatung, computergestütztes Selbststudium, dezentrales Lernen, Organisations- und Bildungsbedarfsdiagnosen), die bisher im Verhältnis zu ihrer Bedeutung eher selten beschrieben wurden.

Der vorliegende **Band I** behandelt schwerpunktmäßig Fragen des **Lernens auf der Ebene der Organisation** (4): Wie lernt eine Organisation? Was sind die Unterschiede zum Lernen von Einzelpersonen und von Gruppen? Was fördert das Lernen und die Weiterentwicklung von Organisationen? Wie hängen Unternehmenskultur, Unternehmensentwicklung und Weiterbildung (als Teil der Personalentwicklung) zusammen?

Band II bringt theoretische Beiträge und Fallstudien zu **neuen Organisationsformen des Lernens** in der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung: Wie wird zukünftig Lernen gestaltet und organisiert werden? Wie ändert sich dadurch die Rolle und das Aufgabengebiet von Trainern, Bildungsinstituten und betrieblichen Weiterbildungsabteilungen (5)?

Die Einschätzung der Bedeutung und Funktion von Weiterbildung ist in den Unternehmen sehr unterschiedlich: Sie reicht von der reinen Administration externer und interner Seminare bis hin zum Einsatz des Betriebspädagogen als interner Entwicklungsberater. Auch innerhalb derselben Branche und Unternehmensgröße weist die Bildungs- und Entwicklungsarbeit sehr unterschiedliche "Reifegrade" auf.

Deshalb erhebt der vorliegende Bericht auch nicht den Anspruch, daß die einzelnen Beiträge auf einer einheitlichen Sichtweise von Weiterbildung beruhen.

Das Schwergewicht der Arbeit liegt auf der Darstellung innovativer Einzelbeispiele von Bildungsarbeit von Unternehmen aller Betriebsgrößen und Branchen, wobei einzelne Teilaspekte und Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit besonders herausgearbeitet werden, um die breite Palette von Gestaltungs- und Interventionsmöglichkeiten der Weiterbildung i.w.S. deutlich zu machen (6).

Zielgruppen der vorliegenden Arbeit sind Personen, die daran interessiert sind, wie die Weiterentwicklung ihrer Organisationen gefördert werden kann und welche Rolle Weiterbildung dabei sinnvollerweise spielen kann: Leiter und Führungskräfte von Unternehmen, Weiterbildungs- und Beratungsinstitutionen sowie interne und externe Berater und Betriebspädagogen.

Wenn die einzelnen Ausarbeitungen zur Information und Diskussion über betriebliche Weiterbildung beitragen oder Anstöße zur Reflexion der eigenen Bildungsarbeit bieten, haben sie ihren Zweck erfüllt.

Die beiden Bände dieses Forschungsberichtes entstanden im Rahmen des vom **Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank** geförderten Forschungsprojektes "Betriebliche Weiterbildung in Österreich".

In besonderem Maße danke ich allen Autoren, die sich zur Publikation ihrer Erfahrungen bereit erklärt haben. Nicht zuletzt gilt mein Dank auch Frau Helene Feuchter für die Übernahme der Schreib- und Korrekturarbeiten und Frau Elisabeth Bachmann für die Gestaltung der Grafiken.

### **Anmerkungen**

(1): Zusätzliche Informationen über Ausmaß und Gestaltungsform der betrieblichen Bildungsarbeit liefern empirische Erhebungen wie z.B. Jedina-Palombini A./Piskaty G., "Betriebliche Bildungsarbeit in Österreich - Ein Beitrag zu Fragen der Erwachsenenbildung", WIFI der Bundeswirtschaftskammer (Hrsg.), Wien 1974; ARGE der österreichischen Management-Institute, "Aus- und Weiterbildung von Führungskräften", Wien 1981; Hartl G./Schedler K./Thum-Kraft M., "Betriebliche Bildungsarbeit", Forschungsberichte 26 und 26b des ibw (Hrsg.), Wien 1981; Kailer N./Ballnik P./Biehal-Heimbürger E./Hauser H.-G., "Bildungsarbeit im Klein- und Mittelbetrieb", Forschungsbericht 39 des ibw (Hrsg.), Wien 1985.

(2): Vgl. Stiefel R./Belz O., "Lernen als strategischer Erfolgsfaktor", in: "Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung", GfK Nürnberg (Hrsg.), Heft 1/1987, Berlin 1987, S. 47ff.

(3): Vgl. die jüngst publizierten Bücher von Kasper H., "Organisationskultur - Über den Stand der Forschung", Wien 1987, und Matis H./Stiefel D., "Unternehmenskultur in Österreich", Wien 1987.

(4): Vgl. Hedberg B., "How organizations learn and unlearn", in: Nystrom P./Starbuck W. (Hrsg.), "Handbook of Organizational Design, Vol. 1: Adapting Organizations to their Environments", New York 1984, S. 3ff.; Easterby-Smith M., "Is your company able to learn?", CSML-Working Paper, Lancaster 1987; Herman S./Korenich M., "Authentic Management - A Gestalt Orientation to Organizations and their Development", Reading (Mass.) 1986.

(5): Vgl. z.B. Pedler M./Burgoyne J./Boydell T., "A Manager's Guide to Self Development", London 1986; Clarke A. u.a., "Tutor Competencies for Open Learning", Manpower Services Commission (Hrsg.), Sheffield 1986.

(6): Eine Darstellung und Analyse beispielhafter unternehmensweiter Bildungskonzeptionen bleibt einer gesonderten Publikation vorbehalten.



## ZU DEN EINZELNEN BEITRÄGEN

Der Beitrag von Roland Deiser, **"Systemisch-Interaktionistische Aspekte des Lernens von Individuen, Gruppen und Organisationen"**, behandelt im ersten Teil theoretische Grundlagen einer ganzheitlichen Theorie des Lernens sozialer Systeme (Individuum, Gruppe, Organisation). Dabei versucht Deiser eine Integration derjenigen Theoriegebäude, die für diese Fragestellung besonders wertvolle Beiträge liefern können (Systemtheorie, Interaktionismus und Handlungstheorie). Für den Funktionskreis sozial-kommunikativen Handelns werden zudem die leitenden Handlungsorientierungen sozialer Systeme im "moralischen" Umgang mit ihrer Umwelt analysiert. Im zweiten Teil werden diese theoretischen Grundlagen auf die konkreten Lernfelder des kognitiv-instrumentellen, des kognitiv-konzeptionellen sowie des sozial-kommunikativen Lernens der Systeme "Individuum", "Gruppe" und "Organisation" umgelegt. Daraus wird die zentrale These entwickelt, daß alle Lernsysteme zwingenderweise ineinander verflochten sind, und daß ohne Einbeziehung aller Systemebenen allfällige Bildungsanstrengungen nur Stückwerk bleiben können.

Heijo Rieckmann behandelt in seinem Beitrag **"Organisationsentwicklung - oder: Das Problem der Organisation von Lernen in Organisationen, die lernen wollen (sollen)..."** die verschiedenen Lern-Ebenen und entwickelt einen Bezugsrahmen für die Entwicklung von "Lernen". Er unterscheidet nach Lernebenen (Individuum, Gruppe, Organisation, Gesellschaft, Menschheit), Lernbereichen (existentielles Lernen, Computerlernen), Lernart (unbewußt, bewußt) und der Lerndimension (Lernen auf den verschiedenen Ebenen bzw. Meta-Ebenen). Dieser "Lernkreis" stellt einen Erfahrungs- bzw. Denkraaster bezüglich der Organisation des Lernens in, mit, über und von Menschen und Organisationen dar. Anhand von zwei Fallbeispielen arbeitet er hemmende und fördernde Merkmale für die Organisation von Lernen und Reflexion heraus. In einer weiteren Fallbeschreibung geht er besonders auf die Bedeutung von existentiellen und strategisch angebundenem Lernen ein: "Organisationsbezogenes Lernen braucht Energie, Ziel und Sinn. Existenzgrund und Sinngrund sind dabei die Energiequellen der "Organisation", und strategische Pläne und Feedbacksysteme die Energie-, Ziel- und Sinntransporteure." Die Initiierung und Steuerung existentieller Veränderungs- und Lernprozesse bedarf natürlich neuer Vorgehensweisen, Interventionen und eines anderen Beratungs-Know-how. Rieckmann beschreibt einige solcher Interventionen anhand seines Fallbeispiels. "Ohne existentielles Lernen lernt sich im Grunde gar nichts wirklich richtig".

**Hans von Sassen** geht in seinem Beitrag über **"Lernen von Organisationen"** auf drei Arten von Fähigkeiten ein, die unterschiedliche Lernprozesse und Formen der Begleitung erfordern, nämlich technische, soziale und konzeptuelle Fähigkeiten. Während individuelles Lernen durch technische Fähigkeiten charakterisiert wird, umfassen Gruppenfähigkeiten soziale Fähigkeiten. Konzeptuelle Fähigkeiten umfassen nicht nur die Entwicklung von Ideen und Konzeptionen: Erst wenn die Organisation "gelernt" hat, wird eine Konzeption auch in ihr Handeln integriert. "Konzeptuelle Fähigkeiten können auch nur in einer Organisation, in der wirklich entschieden und gehandelt wird, gelernt werden."

Die Frage, wie Organisationen lernen, behandelt von Sassen durch den Vergleich des Lernens in verschiedenen sozialen Dimensionen: Lernen von Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen und der Gesellschaft.

Lernen auf der Organisations-Ebene findet ständig statt - bewußt oder unbewußt. Die Ziele, Leitbilder und Grundsätze, nach denen entschieden und gehandelt wird, sind den Beteiligten oft gar nicht (mehr) bewußt.

Von Sassen weist auf den gleichzeitigen Ablauf von Diagnose und Änderungsprozessen beim Organisationslernen hin. Das Lernen auf dieser Ebene vollzieht sich in der konkreten Arbeit an Diagnosen, Leitbildern, Zielen und Plänen. Diese Arbeiten sind nicht Aufgabe eines spezialisierten Beraters, sondern sollen soviel Mitarbeiter als möglich einbeziehen, sind also im Wesen Selbstdiagnose. "Eine Organisationskultur, die die Betroffenen nicht selbst durchschaut haben, können und wollen sie nicht ändern".

**Friedrich Glasl** behandelt in seinem Beitrag **"Gibt es Schlechtwetter-OE oder: Was bietet Organisationsentwicklung zur Bewältigung von Krisen?"** die Frage, ob und inwieweit im Falle von Unternehmenskrisen OE-Maßnahmen eingesetzt werden können. Nach einer Beschreibung der üblichen Krisen-Eingriffe, von Krisenstadien und Sanierungsstrategien geht er auf pathologische Management-Prozesse in Krisenzeiten ein: Pathologische Informations- und Diagnoseprozesse, Entwurfs- und Entscheidungsprozesse, psycho-soziale Prozesse und Lernprozesse. Er schlägt eine "Doppelstrategie" der Krisenbewältigung vor: Gleichzeitig mit einem kurzfristigen Sofort-Programm wird eine längerfristige Entwicklungsstrategie gestartet, die den Problemen gründlicher nachgeht, die Chancen prüft, neue Zieloptionen und Strategien entwickelt.

**Franz Biehal** stellt in seinem Beitrag **"Integrierte Entwicklungsarbeit im Betrieb"** ein System-Modell für die betriebliche Entwicklungsarbeit vor. Entwicklungsarbeit muß das konzeptuelle, das

soziale und das technische System beachten. Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (Weiterbildungs- und andere Entwicklungsmaßnahmen), kurz alle Veränderungsmaßnahmen, bedürfen der Orientierung an einem Leitbild. Alle diese drei "Flügel"- OE, PE und Leitbild - drehen sich für ihn wiederum um eine gemeinsame Achse: die eigentliche Produktion oder Dienstleistung. "Worum dreht es sich? - gemeint ist, worum dreht sich die gesamte Unternehmung, was ist eigentlich die Leistung.. Allzu gerne verlieren Stabsstellen, und dazu gehören die Verantwortlichen für Personal- und Organisationsentwicklung in aller Regel, diese allzeit relevante Meßgröße aus den Augen."

**Hannes Piber** beschreibt in seinem Beitrag "**Innovation im Klein- und Mittelbetrieb**" Aufbau und Durchführung des "Steirischen Innovationsprogrammes", einer integrierten mehrphasigen Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahme speziell für Klein- und Mittelbetriebe. Lernprinzipien wie ganzheitliche Sicht des Unternehmens, Fähigkeit zur Selbstdiagnose und Selbstreflexion, Erfahrungslernen, Hilfe zur Selbsthilfe, Eigenverantwortung für das Lernen, und eine kontinuierliche Begleitung durch Prozeßberater kennzeichnen dieses Konzept.

**Wolfgang Döring** und **Christa Leupold** beschreiben in Form einer Fallstudie ein OE-Projekt in einer Abteilung eines Kreditinstitutes. Sie arbeiten besonders die Einbindung verschiedener Hierarchieebenen im zeitlichen Ablauf heraus, wobei aus den aufgetretenen Problemen eine Reihe von Schlüssen für die weitere interne Beratungs-Arbeit abgeleitet werden.

**Kuno Sohm** behandelt in seinem Beitrag "**Einzelberatung von Führungskräften**" einen auch für das Organisationslernen bedeutsamen Beratungsbereich: "Wenn aber Organisationsleben auch aus einer wechselnden Dynamik zwischen Mensch, Gruppe und strukturellen Faktoren (die ganze Organisation betreffende Faktoren) erklärbar ist, dann ist es verständlich, daß eine Einzelberatung zu einem "richtigen" Zeitpunkt für das ganze System hilfreich sein kann." Er geht ausgehend von eigenen Beratungserfahrungen besonders auf Probleme der Themenklärung und der Kontraktelemente "Anzahl und Dauer der Sitzungen" sowie auf Fragen der Verträglichkeit von gleichzeitiger Einzel- und Projektsberatung in einem Unternehmen ein.

**Ferdinand Stürgh** geht in seinem Beitrag **"Unternehmen - Individualpsychologie"** zuerst ausführlich auf den Beitrag des individualpsychologischen Gedankengutes für die Gestaltung der Unternehmenskultur und das "Rüstzeug" des individualpsychologisch orientierten Beraters und Management-Trainers bei der Gestaltung von Organisationen ein. "Was Alfred Adler tendenziöse Wahrnehmung oder "Meinung von der Umwelt" nennt, die Grundvoraussetzung der "lebensstiltypischen Teilhabe"... wird wesentlicher Bestimmungsfaktor des Verhaltens von Mitarbeitern in Unternehmen. Diese qualitativen, kulturellen Elemente sind das Resultat von oft über Jahre meist unbewußt entwickelten Attitüden - also Einstellungen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen - Normen, ungeschriebene Gesetze und "Weisheiten": eine Dimension, die wir Unternehmenskultur nennen." Daran schließt sich erläuternd eine Skizze eines Beratungsfalles, wobei besonders die Auswirkungen non-verbaler, bildhafter Interventionen und ihrer Aufarbeitung zur Bewußtmachung der Unternehmenskultur geschildert werden.





**Dr. Roland Deiser**

## **Systemisch-interaktionistische Aspekte des Lernens von Individuen, Gruppen und Organisationen**

### **TEIL 1: THEORETISCHE AUSGANGSPOSITIONEN UND GRUNDTHESEN**

Den folgenden Überlegungen zur Lern- und Entwicklungsproblematik von Individuen und komplexen sozialen Systemen (1) möchte ich einige Thesen voranstellen, entlang derer sich die weitere Analyse entfalten soll.

#### **1. DER SYSTEMTHEORETISCHE ZUGANG**

Jedes soziale Gebilde, egal welchen Komplexitätsgrades (2), kann als offenes System, differenzierbar von einer es umgebenden sozialen und materiellen Umwelt definiert werden (3). Dabei hängt es von der (willkürlichen) Wahl des Betrachters/Analytikers ab, an welcher Stelle die Leitdifferenz zwischen System und Umwelt definiert wird, welche spezifische Systemebene also bezüglich konkreter Fragestellungen genauer unter die Lupe genommen wird. Ist die Entscheidung für die Betrachtung einer bestimmten Systemebene gefallen, so kann dieses System (z.B. die "Organisation") durch eine der Systemebene angemessene "Kultur" (Eigenheiten und Charakteristika, spezifische Dynamiken der Beziehungs- und Interaktionskonstellationen, offene und verdeckte Norm- und Regelsysteme, Grad des Moralbewußtseins, Ebenen der Handlungsethik, Durchlässigkeit der Systemgrenzen, Lernkultur etc.) beschrieben und diagnostiziert werden.

Sehr verbreitet ist in diesem Zusammenhang die Ebeneneinteilung in Individuum - Gruppe - Organisation - Gesellschaft (4), die auch im Rahmen dieses Beitrags beibehalten werden soll. Dies bedeutet nicht, daß nicht auch ganz andere Leitdifferenzen zwischen System und Umwelt gezogen werden können (Man denke nur an Subsysteme in Organisationen wie Technik, Vertrieb, Produktion, Verwaltung usw.; man denke an das System des Top-, Mittel- und Basismanagements usf.). Theoretisch sind unendlich viele Leitdifferenzentscheidungen möglich; für die konkrete Diagnose und Analyse wird man sich allerdings auf einige wenige, für das Projektvorhaben sinnvolle, Systeme beschränken.

Offene Systeme lernen lebenslang in Interaktion mit ihrer jeweiligen (relevanten) Umwelt sowie durch intrasystemische Interaktion im Sinne der Selbstreflexivität. Da Lernen nur in Interaktion stattfindet, ist das Lernen und die damit verbundene permanente Erneuerung und Rekonstruktion der Systemidentität (bzw. des Selbstkonzepts des Systems) ein nie abgeschlossener, lebenslanger Prozeß.

Dieser Lern- und Identitätsentwicklungsprozeß findet dabei nicht (nur) innerhalb der Subjekte/Systeme - also intrasystemisch statt, sondern vor allem im Rahmen der dynamischen Auseinandersetzung zwischen System und Umwelt(systemen). Wir können in diesem Zusammenhang von einem "Lernen und Entwickeln durch intersystemische Interaktion" sprechen. Gemäß den Grundthesen des symbolischen Interaktionismus wird dabei im Rahmen des interpretativen Prozesses das Selbstkonzept immer wieder neu ausgehandelt bzw. abgeändert, wird "soziale Wirklichkeit" immer wieder auf's neue erzeugt (5).

## **2. DER INTERAKTIONISTISCHE ZUGANG**

Fundamentaler Theoriebaustein für die in Teil 2 angestellten Überlegungen ist der von G.H. Mead begründete symbolische Interaktionismus (6). Diese Theorie (eigentlich besser: Metatheorie) macht Aussagen über Phänomene und Prozesse, die im Zusammenhang mit zwischenmenschlichem Handeln auftreten, und durch die die Subjekte sich selbst und die Welt zu definieren lernen. Eine wesentliche Kernthese in diesem Zusammenhang lautet, daß das Subjekt seine Identität und Interpretation der Wirklichkeit nur in Interaktion mit anderen ausbildet. Und nur im Rahmen von Interaktionsprozessen ist wiederum eine Veränderung der Identität bzw. eine Veränderung der (Um)welt möglich.

Der wesentliche Unterschied zu traditionellen Ansätzen der Psychologie bzw. Soziologie besteht in einem grundsätzlich anderen Menschenbild (7). So sieht die traditionelle Psychologie menschliches Verhalten durch Motive, Erwartungen, Einstellungen, unbeußte intrapsychische Prozesse, Elemente psychischer Organisation etc. gesteuert; der Mensch wird als "innengeleitet" betrachtet. Kommt es zu Interaktion, dann interagieren sozusagen die "psychischen Faktoren" der beiden Individuen miteinander - das Ergebnis ist durch die jeweiligen psychischen Dispositionen quasi vorherbestimmt.

Die traditionelle Soziologie erklärt menschliches Verhalten durch Begriffsschemata wie Status, Position, Normen, Werte, kulturelle Vorschriften, Sanktionen, Rollenanforderungen etc.; der Mensch wird als "außengeleitet" betrachtet. Kommt es zur Interaktion, so ist diese als ein Interagieren der genannten "soziologischen" Faktoren zu verstehen. Das Ergebnis ist dadurch ebenfalls determiniert.

Die große Schwäche dieser - weit verbreiteten - traditionellen Ansätze ist, daß sie Entwicklung und Veränderung (d.h. das vorliegende Thema) nur sehr schwer erklären können. Im Rahmen dieser Theorien ist es nicht möglich, den Widerspruch zwischen "Mensch" und "Struktur" (= System und Metasystem) angemessen zu bearbeiten.

Der Interaktionismus stellt nun im Gegensatz dazu die Interaktion selbst als zentrales Phänomen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Nur durch und im Rahmen von Interaktion wird das Selbstkonzept erarbeitet und immer wieder neu hergestellt. Die Subjekte "besitzen" also nicht von vornherein eine bestimmte Identität, sondern handeln diese in Interaktion immer wieder neu aus (Konzept einer dynamischen Identitätsentwicklung).

Dadurch wird der symbolische Interaktionismus für das vorliegende Thema ein äußerst attraktiver Theorierahmen. Er kann Entwicklung und Veränderung zufriedenstellend erklären. Er stellt die Prozesse zwischen handelnden Subjekten in das Zentrum der Analyse. Gelingene Interaktion setzt gegenseitige Rollenübernahme (das "taking-the-role-of-the-other"), somit auch Rollendistanz, Rollenflexibilität und Dezentrierungskompetenz (8) voraus. Durch das Einführen dieser Begriffskategorien befördert der symbolische Interaktionismus eine ganzheitliche Sichtweise und ist daher mit dem Ansatz der Systemtheorie leicht zu verknüpfen. Zudem lassen sich aus den im Rahmen der Mead'schen Theorie formulierten Grundsätzen gelingender Interaktion auch die Grundvoraussetzungen sozial-kommunikativer Kompetenz ableiten (9). Damit wird die Ebene des sozialen Lernens, die uns im zweiten Teil dieses Aufsatzes noch ausführlich beschäftigen wird, definierbar und griffig.

Allerdings wurde der symbolische Interaktionismus bislang hauptsächlich für die Analyse von mikrosozialen Prozessen und Strukturen angewendet - und hier wiederum vorwiegend in der Sozialisationsforschung. Im Unterschied zu gängigen entwicklungspsychologischen Theorien aber (z.B. der Psychoanalyse) liefert dieses Theoriegebäude wertvolle Beiträge zur Erwachsenensozialisation, da durch die Notwendigkeit des permanenten Aushandelns und Neudefinierens von "Identität" ein lebenslanger Lernprozeß (und damit

Entwicklungs- und Veränderungsprozeß) gewährleistet ist. Andere Lerntheorien, die sich ebenfalls mit Verhaltensmodifikation befassen (etwa der behavioristische Ansatz) haben die Schwäche, daß ihnen der dynamische, prozeßhafte, handlungsorientierte und emanzipatorische Gehalt fehlt.

Der symbolische Interaktionismus ist also (neben seiner wissenschaftstheoretisch-methodologischen Relevanz) vor allem auf interindividuelles Lernen konzentriert. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird der Versuch unternommen, diese Konzeption auch für das Lernen von größeren sozialen Systemen - eben von Gruppen und Organisationen - nutzbar zu machen.

### 3. DIE SOZIALWISSENSCHAFTLICHE BESCHÄFTIGUNG MIT SYSTEMLERNEN

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Problemkreis "Lernen" und "Entwicklung" konzentriert sich hauptsächlich auf die Ebene individuellen Lernens, individueller Identitätsbildung bzw. individueller Entwicklung von Selbstkonzepten. Die ursprüngliche Heimat dieser Theoriekonzeptionen ist die empirisch-analytisch verkürzte behavioristische Psychologie (10). Obwohl interaktionistische Theoriezugänge sowie Ansätze aus der Tradition des Piaget'schen genetischen Strukturalismus (11) eine wichtige Arbeit im Sinne der Transzendenz der traditionellen Theorie leisten, beschränken sie sich im Rahmen ihrer Theoriebildung und ihrer empirischen Absicherung entweder auf mikrosoziale Einheiten (insbesondere die Dyade), oder aber auf die Nutzbarmachung des metatheoretischen Gehalts für eine kritische Gesellschaftstheorie (12). Immerhin leisten sie aber das Einbringen einer holistischen, systemischen Perspektive und sind für ein systemtheoretisch orientiertes Forschungsprogramm über "Systemlernen" äußerst fruchtbar.

Erst seit den späten 1940er-Jahren gibt es - beginnend mit Kurt Lewins feldtheoretischen Untersuchungen - eine zunehmende Beschäftigung mit dem Phänomen der Kleingruppe. Dabei wurde lange Zeit die (Systemebene) "Gruppe" als künstliches Lernfeld zum Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenz angesehen (13). Inwieweit Gruppen als soziale Systeme selbst lernen bzw. lernfähig sind, wird erst in jüngster Zeit auf einem theoretisch akzeptablen Niveau untersucht (14). In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, in welchen systemischen Rahmenbedingungen strukturierte Lernfelder für Gruppen ausmachbar sind. Folgerichtig können Gruppen nur im "übergeordneten" Lernfeld der Organisation soziale Kompetenz erlernen; dieses Lernfeld läßt sich aber weitaus

schwieriger (unter didaktischen Gesichtspunkten) strukturieren. Um Gruppenlernen zu ermöglichen, muß sich die Organisation (oder irgendeine Gruppenagglomeration) bewußt als Lernfeld zur Vermittlung gruppenspezifischer sozialer Kompetenz begreifen, was in der Praxis auf große Schwierigkeiten stößt. Davon später mehr.

Schließlich steckt die Forschung über "Organisationslernen" noch nicht einmal in den Kinderschuhen, sondern im pränatalen Stadium: Es existieren quasi keine theoretisch griffigen und anspruchsvollen Konzepte; die verfügbare Literatur beschränkt sich auf fallstudienartige, meist aus der Beratungspraxis der Autoren stammende Trivialkonzepte ohne nennenswerten Theoriegehalt, die so nebenbei auch eine entsprechende Marketingfunktion für "Beratungs- bzw. Trainingsprodukte" beinhalten. Lernfelder für Organisationen können unter einem ganzheitlichen Gesichtspunkt - letztlich nur auf jener Systemebene angesiedelt sein, in die die Organisation als Subsystem eingebettet ist (ich vernachlässige in diesem Zusammenhang die intraorganisatorischen Lernprozesse, da sie in meiner noch zu explizierenden Terminologie lediglich die kognitiven Lernebenen - technisch-instrumentelles und konzeptionelles Handeln - befördern können). Nun lassen sich aber auf der Systemebene "Gesellschaft" praktisch keine unter didaktischen Gesichtspunkten strukturierten Lernfelder für das soziale Lernen von Organisationen ausmachen. Was bleibt, ist die Rekonstruktion von Organisationsgeschichte.

Anders verhält es sich schließlich mit der Forschung über das Lernen von Gesellschaftssystemen. Hier haben sich die großen Denker der Soziologie (15) - allerdings mittels der hermeneutischen Methode der Rekonstruktion - ausführlich mit gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen beschäftigt. Allerdings kann hier kaum noch von "Lernen" im Sinne einer bewußten, didaktisch strukturierten Aneignung von Kompetenzen gesprochen werden; die beschriebenen "großen" Entwicklungen und Paradigmen sprünge ziehen sich mitunter über Jahrtausende hin.

Das Lernen von Systemen - so meine These - wird also ein umso schwierigeres Forschungs- (und natürlich erst recht Praxis)feld, je größer und komplexer die betrachtete Systemeinheit wird. Die Theorieentwicklung in den dafür zuständigen Sozialwissenschaften, die hier nur cursorisch für vier Systemebenen thematisiert wurde, ist als ein Beleg für dieses Phänomen zu sehen.

#### 4. DER "UNMENSCHLICHE" CHARAKTER VON ORGANISATIONEN

Der Grund für die Schwierigkeit, angemessenere und praxisrelevante Konzeptionen für das Lernen komplexerer Sozialsysteme zu entwickeln, liegt in der exponentiell steigenden Komplexität der Interaktionszusammenhänge (16). Dieter Claessens weist ausdrücklich darauf hin, daß uns unsere evolutionäre Ausstattung in Hinsicht auf die emotional-motivationale Nachvollziehbarkeit von Interaktionszusammenhängen auf die Systemebenen der Gruppe und "darunter" beschränkt. So ist es uns als Menschen wohl **kognitiv** möglich, abstraktere Systeme als die Gruppe zu analysieren und nachzuvollziehen, wir sind aber in Fragen der emotionalen Bindung auf das "Konkrete" - und das sind eben Systemebenen bis zum Niveau der Gruppe - verwiesen (17).

Ab der Systemebene "Organisation" entsteht **notwendigerweise** eine quasi "nicht menschengerechte" Entfremdung des Interaktionszusammenhanges: da - anders als in der Gruppe - die (theoretisch) permanente, direkte und unmittelbare Einflußnahme der Mitglieder auf Systemprozesse (Normentwicklung und normativer Diskurs, Interessensdurchsetzung, Informationsaustausch etc.) fehlt, müssen zur Kompensation dieses Defizits **Strukturen** etabliert werden. Wir finden diese Strukturen in Form von geregelten Ablaufverfahren, von einer klaren Aufbauorganisation, in Form des Repräsentationsprinzips u.v.a.m. Die "Heilige Ordnung der Organisation" (Hierarchie) integriert den Systemkomplex "Organisation" zumindest technisch-instrumentell; die sinnstiftende Nachvollziehbarkeit der organisatorischen Systemidentität kann aber von den individuellen Mitgliedern nicht mehr geleistet werden.

Als Kompensation hierfür stehen rituelle und informelle "Institutionen" zur Verfügung (z.B. Gehaltsschemata, Titelhierarchien, Betriebsfeste, Firmenideen, Firmenlogos etc.), die die durch den Abstraktionsgrad des Systems entstehenden Zentrifugalkräfte nicht nur technisch-instrumentell (durch "Ordnung"), sondern auch emotional ausgleichen helfen.

Da nun aber "Lernen" und "Entwicklung" ganz wesentlich von unmittelbaren Interaktionserfahrungen der lernenden Systeme abhängt (s.o.), muß bei Vorliegen eines "systematischen Interaktionsbruchs", den die Überschreitung der Systemebene "Gruppe" nun einmal hervorbringt, auch der Lernprozeß der komplexeren Systemeinheiten systematische Brüche aufweisen.

## 5. LERNEBENEN

Bei der Frage des "Lernens" geht es auf allen Systemebenen um drei prinzipiell unterschiedliche Kompetenzen (18):

- 1) Systeme entwickeln **kognitiv-instrumentelle Kompetenzen** zur Strukturierung und Interpretation der "Wirklichkeit" der äußeren und inneren Welt. Dies ist eine Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln, dessen Erfolgskriterium die Vervollständigung eines Handlungsplanes ist. Notwendige Rahmenbedingung für Lernerfolge auf der kognitiv-instrumentellen Ebene ist das Vorhandensein einer **geeigneten kognitiven Struktur**. So ist für die absichtsvolle Planung von Handlungen ein konkret-operationales Denken notwendig, das über bloße (unbewußt-instinktive) sensomotorische Schemata hinausgeht und Ursache-Wirkung-Relationen erfassen kann.

Zudem entwickeln Systeme **kognitiv-konzeptionelle Kompetenzen** zur Analyse des gegenwärtigen und Konzeption des zukünftigen Handelns. Strukturvoraussetzung für das Entwickeln von Hypothesen, alternativen Handlungsplänen, Konzeptionen und abstrakten Analysen ist der Erwerb formal-operationalen Denkens.

- 2) Systeme entwickeln **emotionale bzw. sozial-kommunikative Kompetenzen** zur Bewältigung kommunikativer Problemstellungen. Damit erst wird ein kommunikatives, verständigungsorientiertes Handeln möglich. Erfolgskriterium dieses Handelns ist die Herstellung von Intersubjektivität im Rahmen gelungener Interaktion.

Voraussetzung für Lernerfolge auf dieser Ebene ist das Vorliegen einer **geeigneten Identitätsstruktur**, die das in jeder Interaktion auftretende Problem der Transzendenz der jeweiligen System/Umwelt-Leitdifferenz meistern kann. So benötigen Systeme **Rollenidentität** als Voraussetzung für die Integration in bestehende normative Systeme (Internalisierung und Generalisierung abstrakter Regelsysteme). Für die Überwindung der egozentrischen Systemperspektiven d.h. zur Veränderung und Transformation vorgegebener Strukturen und Normen ist **Ich-Identität** vonnöten (autonom-flexible Selbststeuerung des Systems bei gleichzeitiger Bewußtheit des kontextuellen Bedingungs-zusammenhanges).

- 3) Systeme entwickeln **Handlungskompetenz**, die sich im fruchtbaren Zusammenspiel von kognitiven und sozialen Kompetenzen ergibt. Erst dadurch können bestehende Intentionen der Handlungssysteme umgesetzt und damit wirklichkeitsrelevant werden.

Während also auf der kognitiv-instrumentellen und -konzeptionellen Ebene das Lernziel in der "Beherrschbarkeit" und "Manipulierbarkeit" der Umwelt liegt, ist das sozial-kommunikative Lernziel gelingende, möglichst unverzerrte Interaktion. Ein wesentliches Element, das zum Gelingen von verständigungsorientiertem Handeln beiträgt, bezeichne ich als **"Dezentrierungskompetenz"**. Damit meine ich die Fähigkeit eines Systems, die Bezogenheit auf seine je eigenen Systeminteressen zu überwinden und sich als Teil eines Interaktionsnetzes zu begreifen. Im Rahmen gesellschaftlichen Lernens hat sich dieser Dezentrierungsprozeß in den Naturwissenschaften bereits vollzogen (vom geozentrischen über das heliozentrische zum universalistischen Weltbild), wenngleich dieser Prozeß auch von einigen Schmerzen begleitet war. Für soziale Systeme ist dieses "Dezentrierungslernen" offenbar ungleich schwieriger (Dies ist mit eine Ursache für die geopolitischen Krisenherde). Es erfordert bereits auf der individuellen Ebene das Vorliegen von Ich-Identität und damit Ich-Stärke im Verein mit prinzipiengeleiteter Flexibilität. Denn das Sich-Herausnehmen aus dem Mittelpunkt der Welt und das Sich-Sehen im Netzwerk übergeordneter Systeme bedeutet zugleich auch immer einen drohenden Identitätsverlust. Andererseits ist ohne Infragestellen des Selbstkonzeptes eine Veränderung und Entwicklung desselben nicht möglich.

Ich gehe nun weiter von der These aus, daß mit steigender Komplexität der Systemebene aus noch genauer auszuführenden Gründen diese Dezentrierungskompetenz schwieriger zu erwerben ist. Es ist schon für Individuen schwer genug, die Eigenperspektive zu relativieren (Damit beschäftigen sich die traditionellen Kommunikations- und Kooperationstrainings); die mangelhafte Fähigkeit von Gruppen, sich als Bestandteil der Organisation zu sehen, führt zu den oft beklagten Reibungsverlusten zwischen Abteilungen und Bereichen.

Eine sinkende Dezentrierungsfähigkeit bedeutet aber auch zugleich ein Sinken der Interaktionskompetenz komplexerer Systemeinheiten. Dies ist mit ein Grund, warum gerade Organisationen Regelsysteme benötigen, die die Aufgabe haben, die mangelhafte kommunikativ-soziale Kompetenz von Gruppen zu kompensieren.

## 6. KONVENTIONALITÄTSNIVEAUS ALS HANDLUNGSORIENTIERUNG FÜR SYSTEME

Im Zusammenhang mit der Untersuchung der sozial-kommunikativen Kompetenz von Individuen und Systemen werde ich versuchen, die Kohlberg'sche Theorie der Entwicklung von Moralbewußtsein, die ursprünglich als entwicklungspsychologische Theorie der kindlichen normativen Sozialisation entwickelt wurde, im Rahmen eines systemtheoretischen und interaktionistischen Paradigmas zu nutzen. Die Kategorien der Präkonventionalität, Konventionalität und Postkonventionalität, die in der Folge des besseren Verständnisses halber genauer expliziert werden, leisten hervorragende Dienste zur Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen sozialer Systeme gegenüber ihrem jeweiligen normativen Umfeld.

Ich vernachlässige hier die Beschreibung der präsozialen Identitätsformation, die sich dadurch auszeichnet, daß de facto (beim Kleinkind) noch keine strikte Trennung zwischen Subjekt und Umwelt vorgenommen werden kann. Ich gehe davon aus, daß bei den in der Folge zu untersuchenden Sozialsystemen klare Grenzen gegenüber der Umwelt bestehen und somit von bestehenden "Identitäten" gesprochen werden kann. Ich wende mich vielmehr denjenigen Stufen der Moralentwicklung zu, die für den vorliegenden Forschungsgegenstand Relevanz besitzen. Dabei bedeuten die Niveaus den jeweiligen strukturellen Hintergrund der handlungsleitenden Orientierungsmuster von Systemen:

### (A) Präkonventionelles Niveau

Systeme, die auf diesem Moralniveau organisiert sind, verfügen nicht über verinnerlichte Normen und Regeln, sondern handeln quasi rein bedürfnisorientiert. Es werden zwar Rücksichten gegenüber der Umwelt genommen; diese Rücksichten haben aber ihre Ursache in dem Phänomen, daß andere Systeme den Bedürfnissen des handelnden Systems Barrieren entgegensetzen. Zwar sind diese Barrieren im normativen Set der "übergeordneten Kultur" als rekonstruierbare Regelsysteme diagnostizierbar - auf dem präkonventionellen Niveau sind aber Systeme nicht in der Lage, diese Regelsets zu "verstehen". Bezogen auf die Interaktionskompetenz bedeutet dies, daß eine wirkliche Perspektivübernahme seitens des handelnden Systems nicht vollzogen werden kann. Die Identitätsformation entspricht einer "natürlichen Identität". Im Rahmen des präkonventionellen Niveaus können zwei Substufen differenziert werden.

### Stufe 1: Orientierung an äußeren Sanktionen (heteronome Moral)

Handlungsleitende Orientierungen sind von außen auf das System einwirkende Sanktionen. Das System versucht, diese Sanktionen nach Möglichkeit zu vermeiden. Der Sinn und Zweck dieser Sanktionen, die ja Ausdruck eines normativen Systems sind, kann nicht nachvollzogen werden.

### Stufe 2: Orientierung an egoistischer Nützlichkeit (hedonistische Moral)

Handlungsleitende Orientierungen sind die möglichen Profite, die das System durch das Handeln gegenüber seiner Umwelt "erwirtschaften" kann. Das System versucht, seinen "Lustgewinn" zu maximieren. Es ist sich darüber im klaren, daß es sich dabei an fundamentale Regeln des "Tauschs" halten muß. Ein gewisser Grad an Perspektivenübernahme ist dabei vorhanden, da die Tauschrelationen bewertet und eingeschätzt werden müssen. Eine Verankerung der Handlungsorientierung in einem akzeptierten Regelset, das jenseits des Tauschprinzips liegt, ist nicht vorhanden.

### (B) Konventionelles Niveau

Systeme, die auf diesem Niveau des Moralbewußtseins organisiert sind, verfügen über verinnerlichte und generalisierte Normen und Regeln, d.h. sie begreifen sich als ein Teil eines übergeordneten Regel- (und Handlungs)zusammenhanges. Handlungsleitende Orientierungen werden von dem bestehenden Regelset abgeleitet. Die Systeme sind gegenüber ihrer Umwelt rücksichtsvoll und gliedern sich ein, "weil es sich so gehört". Über die Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit der bestehenden normativen Kultur wird nicht nachgedacht.

Bezogen auf die Interaktionskompetenz bedeutet dies, daß eine 1. Stufe der Dezentrierung stattgefunden hat. Das System kennt seinen "Platz" im Netzwerk seiner Umwelt, wobei dieser "Platz" nicht weiter zur Disposition gestellt wird. Dies entspricht einer relativ starren, unflexiblen **Rollenidentität** des Systems; es fehlt die Kompetenz, im Rahmen verständigungsorientierten Handelns gemeinsame Veränderungen zu entwickeln.

Auch hier können zwei Stufen differenziert werden:

### Stufe 3: Orientierung an den Erwartungen anderer Systeme (erwartungskonforme Moral)

Handlungsleitende Orientierungen für das Systemhandeln sind die optimale Erfüllung vorgegebener Regeln mit dem Ziel, Akzeptanz und gutes Image zu erwerben. Es besteht eine starke Abhängigkeit von sozialen Reaktionen; es erfolgt eine relativ starke Orientierung an eigenen und fremden Intentionen. Dem normativen System wird aber nicht um seiner selbst willen Respekt gezollt. Normen sind also internalisiert, aber noch nicht generalisiert.

### Stufe 4: Orientierung an den Vorschriften (normative Moral)

Handlungsleitende Orientierungen für das Systemhandeln sind die in seiner Umwelt vorfindbaren und verinnerlichten/generalisierten Richtlinien sozial erwünschten Handelns. Dabei werden die Normen selbst keiner Reflexion unterzogen. Gegenseitige Rollenübernahme ist möglich; sie dient der optimalen Einordnung in das bestehende System. Da die normative Struktur um ihrer selbst willen Respekt verdient, ist die Absicherung durch externe Sanktionen nicht mehr notwendig. Die Beziehungen werden unter rollenspezifischen Gesichtspunkten strukturiert.

### (C) Postkonventionelles Niveau

Systeme, die auf diesem Moralniveau organisiert sind, verfügen sowohl über verinnerlichte Normen als auch über die Fähigkeit, diese Normen immer wieder auf ihre Zweckmäßigkeit und Sinnhaftigkeit hin zu überprüfen. Dies ist insofern von Bedeutung, als in den konkreten Interaktionszusammenhängen mit anderen Systemen immer unterschiedliche normative Orientierungen (die ein Element jeder Systemkultur sind) aufeinander treffen. Auf dem konventionellen Niveau ist lediglich eine möglichst optimale Integration in das Bestehende möglich (oft wird dies durch die Autorität übergeordneter Instanzen, die "Ordnung" schaffen, möglich). Normative Integration im postkonventionellen Sinn bedeutet ein gemeinsames Zur-Disposition-Stellen der Orientierungen der beteiligten Systeme im Interesse der Transzendenz der bestehenden Strukturen. Die entsprechende Identitätsformation, die eine hohe dynamische Stabilität aufweisen muß, ist eine **flexible, prinzipiengeleitete Ich-Identität**. Auch das postkonventionelle Niveau besteht aus zwei Stufen:

Stufe 5: Orientierung am Sozialvertrag (verfahrensorientierte Moral)

Handlungsleitende Orientierungen für die interagierenden Systeme sind die im Rahmen des gemeinsamen Interaktionsprozesses vereinbarten Entscheidungsregeln zur Findung eines Konsenses über normative Regelungen. In den Mittelpunkt des Diskurses rückt nicht mehr die Frage, **was**, sondern **wie** entschieden wird bzw. welche Legitimationsbasis das jeweilige normative Set aufweist. Damit erfolgt eine Transzendenz der bestehenden Regelungen; ihr Zustandekommen selbst wird zum Thema gemacht (Diskurs über Metanormen).

Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien (prinzipienorientierte Moral bzw. kommunikative Moral)

Handlungsleitende Orientierungen für die in Interaktion befindlichen Systeme sind die Prinzipien einer universellen kommunikativen Moral, die den herrschaftsfreien Diskurs über Normen erst ermöglicht. In diesem Sinne werden nicht nur die Prinzipien des Verfahrens zur Konsensbildung über strittige Fragen zur Legitimation von Entscheidungen benützt, sondern die Resultate des Verhandlungsprozesses selbst werden entlang den Prinzipien "Gleichheit der Interaktionschancen", "Gerechtigkeit" und universaler Sinnhaftigkeit gemessen. Auf dieser Stufe ist die Transzendenz von Normen sowie die Transzendenz der Konstitutionsprinzipien von Normen möglich.

Zur besseren Übersicht über die verschiedenen Konventionalitätsniveaus sowie die entsprechenden Identitätsformen und handlungsleitenden Strukturen ist das Modell in einer Matrix zusammengefaßt (vgl. Schema I).

Schema: Stufen des Moralbewußtseins, Konventionalitätsniveaus, kognitive Voraussetzungen, Lernziele, Identitätsformationen und handlungsrelevante Orientierungsmuster

Stufe des moralischen Bewußtseins	Grad der Konventionalität	kognitive Voraussetzungen	Lernziele	Identität	Orientierung
Stufe 0 "amoralisch"	präkonventionell	Sensomotorik	Distanzierung aus Symbiose; Bedürfnisaufschub	präsozial	Instinkt
Stufe 1: "Heteronome Moral" (Gehorsam/Strafe)			Anerkennen einer moralischen Ordnung		
Stufe 2: "Hedonistische Moral" (indiv. Nützlichkeit)	konventionell	zunehmend konkret-operationales Denken	planvoll Handeln im Rahmen von Tauschbeziehungen	natürliche Identität	Handlung
Stufe 3: "good-boy-Moral" (erwartungskonform)			Internalisierung von Normen		
Stufe 4: "normative Moral" (law and order)	postkonventionell	voll ausgebildetes konkret-operationales Denken	Generalisierung von Normen	Rollen-identität	Norm
Stufe 5: "verfahrensorientierte Moral" (Sozialvertrag)			Transzendenz von Normsystemen		
Stufe 6: "prinzipienorientierte Moral" (kommunikative Ethik)		formal-operationales Denken; Abstraktionsfähigkeit	Transzendenz des Verfahrens der Normenkonstitution	Ich-Identität	Metaprinzip

Es existiert ein enger Zusammenhang zwischen den Faktoren "Identitätsformation", "sozial-kommunikativer Kompetenz" und dem "Moralbewußtsein" eines Systems. Das moralische Bewußtsein steuert die Handlungsstrukturen eines Systems und regelt den Umgang mit den normativen Kulturen, die im intra- und intersystemischen Raum anzutreffen sind. "Lernen" und "Entwicklung" sind immer eng mit genau diesen normativen Kulturen verknüpft. Kommunikative Kompetenz entfaltet sich ja entlang des normativen ("praktischen") Diskurses der - von System zu System verschiedenen - Geltungsansprüche (18).

Ich gehe nun von der These aus, daß bei steigendem Komplexitätsgrad des Systems - parallel zu der abnehmenden Interaktionskompetenz - die handlungsleitenden Legitimationsgrundlagen einer zunehmend niedrigen Organisationsstufe des Moralbewußtseins entsprechen. Interventionen in soziale Systeme sollten das Ziel verfolgen, nach einer Diagnose des jeweiligen moralischen Bewußtseinsniveaus eine Entwicklung zu einer höheren Stufe voranzutreiben.

## TEIL 2: ANMERKUNGEN ZU PROBLEMEN DES LERNENS AUF DEN SYSTEMEBENEN "INDIVIDUUM", "GRUPPE" UND "ORGANISATION"

Ich will nun in der Folge versuchen, die Lernanforderungen für drei Systemebenen, die für den Komplex betrieblicher Weiterbildung und Entwicklung besonders relevant sind, genauer zu definieren: individuelles Lernen, Gruppenlernen und Organisationslernen. Dabei lege ich bewußt die in den einleitenden Thesen formulierten Theoriebausteine zugrunde.

Dies macht keine Probleme bei den systemtheoretischen Elementen; gerade die Systemtheorie eignet sich ja hervorragend dazu, die kontextuelle Abhängigkeit des Lernens eines Systems von seinen Sub- bzw. Umweltsystemen verständlich zu machen.

Schwieriger in der Anwendung sind allerdings die beiden anderen zentralen Pfeiler meines theoretischen Zugangs: Sowohl der Symbolische Interaktionismus, als auch die Kohlberg'sche Theorie der moralischen Entwicklung sind im Zusammenhang mit Fragen des individuellen Lernens und individueller Entwicklung formuliert worden. Die Transformation der aus diesem Theoriegebäude stammenden Begriffsschemata auf komplexere soziale Systeme erscheint aber reizvoll. Schließlich sind es ja gerade Fragen der Intergruppenkooperation sowie der gruppen- bzw. organisationspezifischen Perzeption und Transformation von "Systemkultur" (deren wichtigstes Element die offizielle und inoffizielle normative Kultur ist), die in Projekten, die sich mit Gruppen- bzw. Organisationslernen beschäftigen, interessieren. Insofern ist das vorliegende Interpretationsschema als ein erster Versuch eines Theorieentwurfs zu sehen, der zu weiterer Diskussion und Auseinandersetzung anregen soll.

Die in der Folge näher analysierten Lernsysteme "Individuum", "Gruppe" und "Organisation" können - aus systemtheoretischem Blickwinkel - nur analytisch getrennt werden. De facto sind ja diese Systemniveaus durch vielfältige Interdependenzen und Gleichzeitigkeiten ineinander verflochten und bestehen immer als dynamische Vernetzung. Der gewählte Blickwinkel jedoch, von dem der "Lehrende" (besser: Systemintervenierende) ausgeht, hat eine Reihe von Konsequenzen für die Lernorganisation und damit für das Lernergebnis.

Traditionelle innerbetriebliche Bildungsarbeit hat sich über Jahre hinweg um diese Frage der "Eintrittsebene" bzw. die Frage der System/Umwelt-Leitdifferenz zu wenig Gedanken gemacht. Die Konzentration auf Individuallernen führt aber zu einer Vernachlässigung der kontextuellen Bedingungen der übergeordneten Systeme,

insbesondere des Systems der Organisation. Das als "Transferproblematik" bekannte Phänomen ist nichts anderes als das Ergebnis dieser traditionellen Weiterbildungspraxis.

Mit dieser Kritik wird natürlich der Stellenwert des individuellen Lernens nicht in Zweifel gezogen. Aber auch individuelles Lernen kann sich letztlich nur im Kontext der Systeme, in denen das Individuum eingebettet ist, aktualisieren und wirksam werden. Wenden wir uns nun dem Lernsystem "Individuum" genauer zu.

## **1. INDIVIDUELLES LERNEN**

Entsprechend den oben formulierten Thesen unterscheide ich also zwischen 3 verschiedenen Lernebenen, die für Individuen - wollen sie die (Um)welt effizient und zufriedenstellend bewältigen - von Wichtigkeit sind. Dabei gehe ich grundsätzlich davon aus, daß nur die praktische Umsetzung des Gelernten in "Handeln" Lernen im eigentlichen Sinne bedeutet, wenn also "erfolgreich" gelernt wird. Insofern sind diese drei Ebenen in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Wir werden aber sehen, daß die traditionellen Bildungskonzeptionen sich einseitig auf den Aspekt des kognitiven Lernens beziehen. Dies hat seinen Grund in der seit der Aufklärung vorherrschenden Verkürzung der "Vernunft" auf den Bereich technisch-instrumentellen Handelns (19).

### **1.1 Kognitives Lernen von Individuen**

Parallel mit dem Erwerb der strukturellen Voraussetzungen für den Umgang mit Wissen (konkret- bzw. formal-operationales Denken) geht auch der Erwerb von Wissen selbst vor sich. Wissensinhalte, die nicht auf entsprechende kognitive Strukturen treffen, können nicht verarbeitet werden und sind daher für das Individuum nicht anwendbar. Bei der Betrachtung des kognitiven Lernens muß also zwischen einer strukturellen kognitiven "Folie" und der inhaltlichen "Wissensebene" unterschieden werden.

Allgemeines Ziel dieses kognitiven Lernens ist der technisch-instrumentelle, effiziente Umgang des Subjektes mit der Umwelt. Dies bereitet so lange keine Probleme, so lange diese Umwelt aus nicht-menschlicher Natur besteht. So geht es in diesem Lernbereich um den Erwerb von "Fertigkeiten", von Techniken und von Denkmustern (z.B. das "richtige" Bedienen einer Maschine, das "richtige" Konzipieren eines Forschungsprogrammes, das "richtige" Durchführen eines Experiments oder das "korrekte" Führen einer

Kostenrechnung). Mit dieser kognitiven Ebene des Lernens von Individuen beschäftigt sich ein Großteil der traditionellen lerntheoretischen Literatur. Es geht um "Lernstoff", der eben angeeignet werden soll.

Im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit glaubt man, diese Lernebene dann systematisch zu entwickeln, wenn für bestimmte Zielgruppen von Mitarbeitern entsprechende Fachseminare angeboten und durchgeführt werden bzw. diesen Mitarbeitern der Besuch externer Veranstaltungen ermöglicht wird. Dabei handelt es sich in der Regel um eine Art von Lernen, die dem traditionellen Lernsystem in der Schule entspricht. Gegebenenfalls werden nach erfolgreicher "Prüfung" Zertifikate über das Absolvieren des "Lerngegenstandes" ausgegeben.

Das Lernen auf dieser Wissensebene ist wichtig und sinnvoll - schließlich ist die technisch-instrumentelle Beherrschbarkeit von bestimmten Aufgaben eine unverzichtbare Kompetenz. Ob allerdings die für diese Ebene in der Regel gewählte Lernorganisation produktiv und zielführend ist, muß auf dem Hintergrund der in der Folge angegebenen anderen Lernebenen bezweifelt werden. Denn technisch-instrumentelles Wissen nützt ja für sich allein recht wenig; es wird erst dann relevant, wenn es kreativ weiterentwickelt werden kann (hiefür ist kognitiv-konzeptionelles Lernen in Verbindung mit einer formal-operationalen Denkstruktur nötig) bzw. kommunizierbar ist (sozial-kommunikative Lernebene).

Aber woran kaum systematisch gearbeitet wird, sind die kognitiven Strukturvoraussetzungen der Auszubildenden. Was Sassen das "konzeptionelle Lernen" nennt (20), und was mit der hier verwendeten Terminologie die Pflege des formal-operationalen Denkens meint, kommt in den Lernprogrammen der Fachseminare höchst selten vor. Neben der reinen Wissensvermittlung ginge es hier um Kompetenzen, wie z.B. das Entwerfen und Bewerten verschiedener Handlungsalternativen, die Analyse bestehender und zukünftiger Tätigkeitsfelder (von Individuen) usw. Das in Österreich leider noch kaum verbreitete Konzept der Qualitätszirkel (21) befördert z.B. Lernerfahrungen im Rahmen dieses Bereichs.

## **1.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Individuen**

Diese Lernebene ist deswegen so deutlich von der ersteren zu unterscheiden, weil es sich dabei um etwas qualitativ völlig anderes handelt. Hier geht es nicht um die möglichst effiziente Beherrschung (Manipulation) der Umwelt, hier geht es auch nicht um "konzeptionelle Intelligenz", sondern um den Umgang mit ande-

ren Subjekten/Systemen. Das Individuum muß mit Interessen und Interessenskonstellationen, mit Konflikten - kurz - mit der Identität anderer Subjekte bzw. Systeme umgehen lernen.

Dies ist eine Voraussetzung, um kommunikative Problemstellungen bewältigen zu können, wie sie im Alltag permanent auftreten. Im Unterschied zur nicht-menschlichen Umwelt des Individuums ist die soziale Umwelt quasi "Seinesgleichen". Hier rächt sich ein manipulativ-instrumenteller Umgang mit anderen Subjekten bzw. sozialen Systemen im Sinne der "Dialektik der Sittlichkeit" oft recht schnell und schmerzhaft. Man denke nur an die Problematik der Motivation, der Arbeitszufriedenheit usw. Es erübrigt sich in diesem Zusammenhang, die ethische Perspektive, die hier zweifellos auch eine große Rolle spielt, noch gesondert zu erwähnen (22).

Im Unterschied zu dem Lernziel kognitiven Lernens, kann das allgemeine Ziel sozial-kommunikativen Lernens als die fortschreitende Dezentrierung der Handlungsperspektive des Individuums bezeichnet werden. Die eigenen Bedürfnisse und Interessen nicht als den absoluten Mittelpunkt der Welt betrachten zu lernen, ist schon für das Kleinkind eine der schmerzhaftesten Erfahrungen der Sozialisation bzw. Enkulturation. Im Rahmen der Entwicklung des Individuums geschieht dieser Dezentrierungsprozeß in zwei Phasen, die ganz wesentlich voneinander zu unterscheiden sind:

- (a) In einem ersten Entwicklungsschritt gelangt das Individuum von präkonventionellen in konventionelle Handlungsstrukturen. Mit anderen Worten: Handlungen des Individuums werden nicht mehr nur nach dem unmittelbaren Bedürfnisprinzip ausgeführt und geplant, sondern die Existenz einer normativen Ordnung, die jenseits der unmittelbaren Sanktionsgewalten etwaiger Mächtiger besteht, wird akzeptiert und verinnerlicht. Damit wird insofern eine Relativierung des Eigenstandpunktes geleistet, indem das Sich-Einfügen in bestehende (Rollen)strukturen ermöglicht wird. Diese Kompetenz der Erreichung der 1. Dezentrierungsstufe (= einer konventionellen Handlungsorientierung) kann als "Rollenkompetenz" bezeichnet werden.

Bleiben Subjekte aber in dieser Entwicklungsstufe stecken, dann können sie das sie umgebende normative System nicht transzendieren. Die Handlungslogik im Konfliktfalle ist dementsprechend eine "entweder-oder" bzw. "Sieg-Niederlage"-Logik, da der von anderen Subjekten bzw. Systemen eingebrachte Geltungsanspruch von - notwendigerweise nicht zur Gänze kongruenten - Normensystemen nicht akzeptiert werden kann. Verfügt also ein Individuum lediglich über Rollenkompetenz,

dann kann noch nicht von voller Interaktions- (bzw. sozial-kommunikativer) Kompetenz gesprochen werden.

- (b) In einem zweiten Entwicklungsschritt gelangt das Individuum von konventionellen in postkonventionelle Handlungsorientierungen. Dies bedeutet, daß es die Fähigkeit erlangt, nicht nur von der Relativität der Eigenperspektive zu abstrahieren und sich als Bestandteil eines Regelsystems zu sehen, sondern auch das Regelsystem selbst kritisch zu hinterfragen. Der 2. Dezentrierungsschritt bedeutet also den Schritt von der im bestehenden normativen Set reflektierten Handlung zu generalisierten Handlungsprinzipien, die es erlauben, die normativen Rahmenbedingungen selbst reflexiv zu gestalten. (=postkonventionelle Handlungsorientierung).

Erst diese Fähigkeit zur Reflexion von Normen bedeutet vollständige Interaktionskompetenz. Dadurch wird es möglich, daß das Individuum gemeinsam mit seinem Gegenüber die kontextuellen Rahmenbedingungen ihres kommunikativen Handelns selbst zum Problem machen kann. Erst dadurch ist auch eine gemeinsam getragene Veränderung der gemeinsamen "Systemkultur" des Interaktionssystems möglich (23).

Erst wenn das Individuum also fähig ist, seine egozentrische Perspektive zu relativieren, und wenn es zusätzlich auch noch zu Rollendistanz und Perspektivenwechsel fähig ist, dann kann Interaktion nicht nur gelingen (das tut sie auch noch auf dem konventionellen Niveau, aber eben im Sinne der Stagnation sozialer bzw. normativer Entwicklung), sondern auch ihre Veränderungs- und Entwicklungspotenz entfalten.

Ein wesentlicher Zusatzaspekt, der mit dem Erwerb von Dezentrierungskompetenz in engem Zusammenhang steht, darf hier nicht unerwähnt bleiben: Ein weiteres Lernziel, das auf der sozial-kommunikativen Ebene angesiedelt ist, ist die Integration abgespaltener Identitätsanteile (insbesondere der nicht-integrierten Über-Ich-Anteile) in das bewußt handelnde Ich. Es ist ja gerade ein Kennzeichen der rigiden Rollenidentität, daß die das individuelle Handlungssystem steuernden normativen Muster dem Zugriff des Ich entzogen und damit quasi "automatisiert" sind. Ohne das Integrieren von abgespaltenen Ängsten, Zwängen, Normen, Gefühlen und Widersprüchen ist ein rational-bewußter Umgang mit dieser aber nicht möglich. Erst eine entsprechende Integration erlaubt ein relativ unverzerrtes soziales Verstehen und ermöglicht so einen "kommunikativ vernünftigen" Diskurs im Sinne der postkonventionellen Orientierung (24).

Ein fast tragischer Umstand ist in diesem Zusammenhang, daß offensichtlich im postkonventionellen Stadium soziales Lernen wesentlich leichter vonstatten geht, als auf den darunterliegenden Organisationsstufen des moralischen Handelns. Ist einmal eine gewisse Flexibilität der Denkschemata und Handlungsmuster vorhanden, ist eine Erhöhung dieser Flexibilität durch strukturierte soziale Lernprozesse wahrscheinlicher. Mit anderen Worten: Soziales Lernen setzt bereits eine gewisse sozialkommunikative Kompetenz voraus. Dies belegt u.a. die Effizienzforschung über die Auswirkungen gruppendynamischer Trainings (25).

In der betrieblichen Bildungspraxis versucht man den Ansprüchen dieser Lernebene in der Form gerecht zu werden, daß sogenannte "Verhaltenstrainings" und "Persönlichkeitsentwicklungsseminare" im Weiterbildungsangebot - sowohl intern wie extern - aufscheinen. Für diese Bildungsmaßnahmen sind insbesondere Führungskräfte vorgesehen; man hat erkannt, daß der sozial-kommunikativ kompetente Umgang mit Mitarbeitern eine ganz bestimmende Größe für den Erfolg einer Gruppe (= Abteilung) ist.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang allerdings, daß vor allem diejenigen Seminarprodukte, die "Rezepte" für den Umgang mit anderen Menschen zu vermitteln vorgeben, nicht in den Funktionskreis des sozial-kommunikativen, sondern des kognitiv-instrumentellen Lernens fallen. Was aber der instrumentelle Umgang mit Subjekten bzw. Systemen für unliebsame Folgen zeitigt, wurde oben bereits erwähnt.

Kognitiv-instrumentelle Kompetenz kann gegebenenfalls im Rahmen von Massenveranstaltungen (vgl. z.B. den Universitätsbetrieb) bzw. durch das Studium einschlägiger Literatur vermittelt werden. Anders verhält es sich mit dem Bereich der Interaktionskompetenz: Da soziales Lernen nur in Interaktion mit anderen Individuen bzw. sozialen Systemen möglich ist, kann das Lernfeld nur eine Systemebene "höheren Niveaus" sein. Folgerichtig finden Lernveranstaltungen mit dem Ziel der Vermittlung sozialer Kompetenz in Gruppen statt. Das große Verdienst der Gruppendynamik als Methode ist es, tatsächlich eine brauchbare Kultur für soziale Lernprozesse geschaffen zu haben.

Trotz der in der Folge erwähnten Transferproblematik vertrete ich die Ansicht, daß eine Lernveranstaltung, die sich explizit mit der sozial-kommunikativen Kompetenz des Individuums beschäftigt, grundsätzlich in einer externen "Stranger-Group" erfolgen sollte. Dies deshalb, weil einerseits die Erfahrung von Gruppenprozessen eine relative Anfangsfremdheit der Teilnehmer erfordert; andererseits sind die in den Unternehmen üblicherweise vorfindbaren Kul-

turen nicht gerade dazu geeignet, das nötige Vertrauensklima, das für eine Arbeit an der "Identität" nötig ist, zu gewährleisten. In diesem Sinne sind überbetriebliche Bildungsangebote durchaus sinnvoll zu nutzen.

Allerdings ist durch solche Maßnahmen noch lange nicht gewährleistet, daß diese im Rahmen externer Persönlichkeitsentwicklungsseminare gegebenenfalls erworbene Interaktionskompetenz tatsächlich ihren Niederschlag in den Heimatsystemen (Abteilungen, Organisation) des Teilnehmers findet. Denn relevant kann auch die soziale Kompetenz erst im Rahmen ihrer Anwendung im systemischen Umfeld des Individuums werden. Und hier stehen in der Regel die existierenden "Kulturen" den neu erworbenen Lernerfahrungen diametral entgegen.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten "Teamtrainings". Darunter verstehe ich die Bereitstellung von strukturierten Lernfeldern für soziales Lernen innerhalb einer Organisation, wobei bestehende Gruppierungen (Abteilungen, Projektteams etc.) unter dem Gesichtspunkt der Erhöhung der sozial-kommunikativen Kompetenz ihrer Mitglieder zusammentreffen. Bei Vorliegen einer entsprechenden Organisationskultur ist es dann in diesem Zusammenhang durchaus möglich, selbst die heikle Problematik der Integration abgespaltener Identitätsanteile anzugehen. Daß allerdings solche Veranstaltungen von entsprechend qualifizierten (externen!) Experten geleitet werden müssen, versteht sich von selbst.

### **1.3 Aktionales Lernen von Individuen**

Damit, wie erwähnt, die Lernerfahrung der Individuen nicht nur "theoretisch" bleibt, sondern auch aktiv im jeweiligen Systemzusammenhang umgesetzt werden kann, ist der Erwerb einer entsprechenden Handlungskompetenz Voraussetzung. Gelerntes, das nicht angewendet werden kann, wird nicht nur wieder "vergessen" (= "verlernt"); es ist vielmehr so, als wäre überhaupt nichts gelernt worden.

Dabei verhält es sich so, daß Handeln erst im Zusammenhang von kognitiv-instrumenteller und sozial-kommunikativer Kompetenz erfolgreich sein kann. Nur über konkrete Handlungszusammenhänge, seien sie physischer oder sozialer Natur, ist auch die Aneignung und Weiterentwicklung von Wissen und sozialer Kompetenz möglich. Nur im Handeln zeigt sich der "Erfolg" des Gelernten.

Bei der Betrachtung der Handlungskompetenz gelangen wir also endgültig - und zwar zwangsläufig - zu dem Vernetzungsproblem des

Individuums mit anderen sozialen Systemen. Ist Interaktionskompetenz zwar unter gewissen Umständen auch in externen "Stranger-Seminaren" erlernbar, so erweist sich ihre Potenz doch erst im Kontext des "Heimatsystems" (26).

Der Lernerfolg des Einzelsubjekts kann also unmöglich ohne das Einbeziehen der "nächsthöheren" sozialen Systemebene vorgestellt werden. Das Realisieren des Gelernten ist unmittelbar von dem Umfeld, in dem das Gelernte angewendet wird, abhängig. Die Transferproblematik ist nichts anderes, als die Nicht-Berücksichtigung dieses elementaren Zusammenhanges.

Um diese Überlegungen fortführen zu können, ist es notwendig, sich systematisch mit dem sozialen System zu beschäftigen, das den emotional relevanten Bezugspunkt für Individuen darstellt. Es ist dies - wie bereits angedeutet - die Gruppe (27).

## **2. GRUPPENLERNEN**

Gruppen spielen eine zentrale Rolle im Leben jedes Individuums. Sie sind seine "emotionale Heimat", ja vielmehr noch - sie haben erst durch ihr "Binnenklima" die menschliche Evolution ermöglicht (28). Die Jahrmillionen, die der Mensch in Gruppen verbrachte, haben unser Verhältnis zu Gruppen tief geprägt. Auf diesem Hintergrund wäre zu erwarten, daß Gruppen (als soziale Systeme) mit keinen größeren Lernschwierigkeiten zu rechnen hätten. Leider ist dies nicht so.

Bevor ich allerdings auf die verschiedenen Lernebenen von Gruppenlernen näher eingehe, möchte ich den Begriff des "Gruppenlernens" klären bzw. definieren. Denn oft wird fälschlich unter "Gruppenlernen" das Lernen innerhalb von Gruppen (also Lernen im Kontext des individuellen Bezugssystems) verstanden. Ich erachte es für wichtig, zwischen dem Lernfeld "Gruppe" und dem "lernenden System Gruppe" scharf zu unterscheiden. Ersteres dient der Entwicklung kommunikativ-sozialer Kompetenzen im Rahmen des individuellen Lernens. Zweiteres ist ein soziales System, das einer anderen Logik entspricht und somit gesondert untersucht werden muß. Dazu wird es notwendig werden, die für Gruppensysteme anzustrebenden Lernziele (Kompetenzen) nicht nur zu definieren, sondern auch argumentativ zu begründen. Dies wird - parallel zum Individuallernen - nur durch den Bezug auf den Systemkontext der Gruppe (Individuen mit deren Beziehungen als intrasystemischer Kontext; Intergruppenbeziehungen bzw. die Systemebene "Organisation" als relevanter Umweltkontext) möglich sein.

Lernen also Gruppen als soziale Einheiten? Und wenn ja - wie unterscheidet sich ihr Lernen vom Individuallernen? Um überhaupt von Gruppenlernen bzw. Gruppenentwicklung sinnvoll sprechen zu können, müßten charakteristische Merkmale von Gruppen zum Zeitpunkt "x" empirisch diagnostiziert sein. Nach einer zum Zwecke des Gruppenlernens vorgenommenen Intervention müßten dann "Lernerfolge", die sich zum Zeitpunkt "y" eingestellt haben, wiederum meßbar sein. In diesem Zusammenhang erhebt sich allerdings das Problem, daß die Sozialwissenschaften bis heute nicht über ein entsprechendes methodisches Instrumentarium verfügen, um Veränderungen in dieser Hinsicht genau zu messen (29).

Allerdings zeigt die Beratungspraxis, daß es für Gruppen (als Systeme) durchaus möglich ist, Selbstkonzeptionen zu entwerfen und der Umwelt gegenüber zu kommunizieren. Ebenso erhält man Aufschluß über die "Gruppenidentität", wenn man sich über die Charakteristika einer Gruppe bei deren Umweltsystemen erkundigt. Schließlich zeigt die Erfahrung auch, daß beispielsweise das "Gruppenklima" (das mit der emotionalen Befindlichkeit von Subjekten vergleichbar ist) durchaus nicht mit den je subjektiven Befindlichkeiten der einzelnen Mitglieder identisch sein muß bzw. deren Summe darstellt. Und weiter zeigt die Praxis, daß nach gelungenen, auf das Gruppenlernen abzielenden, Interventionen eine Veränderung der "Identität" der Gruppe stattgefunden hat (und zwar was sowohl das Selbstbild der Gruppe als auch die Fremdzuschreibungen anbelangt).

Auf diesem Hintergrund definiere ich "Gruppenlernen" als den Prozeß einer Gruppenentwicklung, die sich in einer veränderten Effizienz nach außen sowie in einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung (Identität) der Gruppe niederschlägt. Dabei agiert eine Gruppe in ihrem systemischen Umfeld sowohl instrumentell, als auch verständigungsorientiert.

In diesem Zusammenhang schlage ich vor, auch für die Analyse des Gruppenlernens die für das Individuallernen getroffene Unterscheidung in kognitives (das sich wiederum in instrumentelles und konzeptionelles Lernen unterteilt), kommunikativ-soziales und handlungsorientiertes Lernen beizubehalten. Dabei bin ich mir der Gefahr der allzu vereinfachenden Übertragung von Begriffssystemen, die für das Individuallernen konzipiert wurden, bewußt. Ich erwarte mir aber von diesem Zugang eine kreative, neue Sicht von systemischen Lernprozessen.

## 2.1 Kognitives Lernen von Gruppen

Wenn wir die im Zusammenhang mit dem Individuallernen getroffene Definition technisch-instrumenteller Kompetenz als ein wesentliches Lernziel kognitiven Lernens beibehalten, so handelt es sich auf dieser Lernebene um die möglichst effiziente Organisation des in einer Gruppe vorhandenen Wissens. Eine Gruppe ist dann technisch-instrumentell kompetent, wenn sie die Fähigkeit hat, mit einem möglichst hohen Grad an Wirksamkeit instrumentelle Aufgaben zu erledigen. Solche Aufgaben können z.B. die gemeinsame Fertigung eines Produkts, die gemeinsame Erstellung einer Agenda-liste u.ä. sein.

Auf der Ebene der konzeptionellen Kompetenz fallen Aufgaben wie die gemeinsame Analyse von organisatorischen Rahmenbedingungen, die Entwicklung einer Marketingstrategie, die Konzeption eines neuen Produkts, die Erarbeitung von Vertriebsstrategien usw. an. Ist auf der Ebene des Individuallernens zum Erwerb dieser Kompetenzen eine formal-operationale Denkstruktur vonnöten, so benötigt auch eine Gruppe entsprechende kognitive Strukturen, um diese - bereits relativ komplexen - Aufgabenstellungen bewältigen zu können.

Der wesentliche Unterschied zum Individuallernen besteht nun darin, daß sowohl die kognitiven Strukturvoraussetzungen als auch die entsprechenden (instrumentellen und konzeptiven) Kompetenzen einer Gruppe mit der Kompetenz ihrer Mitglieder - also der Individuen - auf untrennbare Weise verknüpft sind. Für die effektive Erledigung instrumenteller und konzeptioneller Aufgaben sind nicht nur kognitiv, sondern auch sozial-kommunikativ kompetente Mitglieder vonnöten. Dies darum, weil zur gemeinsamen Erledigung von komplexen Aufgabenstellungen (30) Kooperation und Teamarbeit notwendig wird.

Teamarbeit aber verlangt von den Mitgliedern des Teams ein hohes Maß an Interaktionskompetenz. In Gruppen zeigt es sich immer wieder, daß bereits bei der Diskussion um die Ziele des Vorhabens bzw. bei der Festlegung von Erfolgskriterien massive Konflikte auftreten. Diese Konflikte sind an sich positiv und fruchtbar - befördern sie doch - bei Vorhandensein einer entsprechenden Interaktionskompetenz ihrer Mitglieder (postkonventionelle Stufe) kreative und ungewöhnliche Lösungen. Gerade dieses Phänomen der "Synergie" macht ja Gruppen zu solch attraktiven Systemen. Eine Gruppe ist aber dann nicht oder nur beschränkt arbeitsfähig, wenn sich ihre Mitglieder zum Teil oder gänzlich auf dem Niveau des konventionellen Moralbewußtseins befinden. Zielkonflikte beispielsweise sind immer Interessenskonflikte. Letztere hängen von

den - von Individuum zu Individuum verschiedenen - verinnerlichten normativen Regelsystemen ab. Verfügen nun die Mitglieder einer Gruppe nicht über die erforderliche Flexibilität, die ihnen die Transzendenz ihres bornierten Eigenstandpunktes ermöglicht, so leidet die Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Ganz allgemein gehe ich also von der These aus, daß nur Gruppen, die in genügender Anzahl über postkonventionell strukturierte Mitglieder verfügen, im Sinne einer echten Teamarbeit "arbeitsfähig" und damit technisch-instrumentell kompetent sind.

Umso mehr gilt diese These für den Bereich der konzeptionellen Kompetenz. Geht es doch gerade beim Entwurf neuer Wege und Perspektiven um differenzierte Analysen, Diagnosen und künftige Strategien. Ohne entsprechende Konfliktfähigkeit ihrer Mitglieder (die ein Element der sozial-kommunikativen Kompetenz ist) wird die Gruppe an konzeptionellen Aufgaben scheitern.

Damit also Gruppen im Sinne kognitiver Kompetenz (d.h. wir bewegen uns immer noch auf der Ebene des Umganges mit nicht-menschlicher Natur) nach außen effizient handeln können, benötigen sie

- a) kognitiv kompetente Mitglieder und
- b) sozial-kommunikativ kompetente Mitglieder und
- c) Mitglieder, die ihre Kompetenzen auch umsetzen.

Mit anderen Worten: Die kognitive Kompetenz des "übergeordneten" (komplexeren) Systems "Gruppe" steht in einem unauflösbaren Bedingungs-zusammenhang mit den gesamten genannten Kompetenzen (kognitiv, sozial-kommunikativ, aktional) des "untergeordneten" Subsystems "Individuum". Zugleich möchte ich aber in Erinnerung rufen, daß es eben das System "Gruppe" ist, das dem Individuum soziale Lernprozesse erst ermöglicht. Wir werden bei der Analyse der Lernproblematik des Systems "Organisation" darauf stoßen, daß diese Aussage auf die Interrelation von System und Subsystem generell anwendbar ist.

Um allerdings Gruppen durch die Bereitstellung strukturierter Lernfelder das Erlernen kognitiver Kompetenz zu ermöglichen, kann nicht mehr auf überbetriebliche Bildungsangebote ("Stranger-Groups") zurückgegriffen werden; selbst wenn es gelingt, diese überbetriebliche Gruppe zu kognitiver Kompetenz zu führen, dann bleibt dies für die innerbetriebliche Praxis irrelevant - die Gruppe "zerfällt" ja als System nach der jeweiligen Seminarveranstaltung. Vielmehr geht es um die in der Organisation real existierenden Gruppen, die zum Zwecke ihrer Aufgabenerledigung Arbeitsfähigkeit benötigen.

Die gegenwärtige innerbetriebliche Bildungspraxis konzentriert sich fast ausschließlich auf den Bereich des Individuallernens (s.o.). Es sind allerdings in jüngster Zeit Anzeichen zu bemerken, daß auch das Lernsystem "Gruppe" in den Blickpunkt des Interesses von Bildungsverantwortlichen gelangt. Ich meine damit die Durchführung interner Seminare (besser: "Workshops"), in deren Rahmen mit bestehenden Gruppierungen (Abteilungen, Projektgruppen, Vertriebsteams, Leitungsgruppen etc.) an ganz konkreten betrieblichen Aufgabenstellungen gearbeitet wird. In diesem Zusammenhang können verschiedene Aspekte des kognitiv-instrumentellen und kognitiv-konzeptionellen Lernbereichs systematisch thematisiert werden (etwa die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit, die Optimierung der Koordinationsfähigkeit, die Erhöhung der Planungskompetenz, usw.); zugleich damit wird die soziale Kompetenz der Gruppenmitglieder erhöht.

Projekte dieses Zuschnitts sind aber deswegen in der Regel ziemlich heikel und gefährdet, weil der Transfer der Lernerfahrungen des Systems Gruppe notwendigerweise seinen Niederschlag in der Systemumwelt - und dies ist in diesem Falle die Organisation - findet. Maßnahmen zur Erhöhung der kognitiven Kompetenz einer Gruppe sind - so sie Erfolg haben - eine "Bedrohung" für die Organisation, d.h. kognitiv kompetente Gruppen greifen instrumentell und konzeptionell in die bestehende Kultur ein. Tun sie dies ohne entsprechende kommunikativ-soziale Kompetenz, so können durch allzu "effizientes" Gruppenhandeln durchaus unliebsame Effekte entstehen (Machtkämpfe, Gleichgewichtsverschiebungen in der Organisation, Koordinationsprobleme für die Gesamtorganisation usw.) Um diese unerwünschten Auswirkungen "aufzufangen", muß auch der Ebene des sozialen Lernens von Gruppen Aufmerksamkeit geschenkt werden.

## **2.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Gruppen**

Auf dieser Lernebene geht es also nicht mehr um möglichst hohe instrumentelle Effizienz, mit der eine Gruppe ihre Interessen möglichst optimal durchsetzen kann. Vielmehr muß eine Gruppe lernen, mit anderen Systemen (die notwendigerweise tendentiell andere Interessen haben) verständigungsorientiert umzugehen. Ganz ähnlich, wie auf der individuellen Ebene, rächt sich ein "rücksichtsloser" Umgang der Gruppe mit ihrer Umwelt. Über kurz oder lang wird die Kooperationsbereitschaft der anderen Gruppen leiden - Feindbilder werden aufgebaut, Konflikte sind vorprogrammiert, Abteilungen arbeiten aneinander vorbei oder gar gegeneinander.

Vom Individuum haben wir verlangt, daß es im Sinne der Dezentrierungskompetenz seine "bornierten" Eigeninteressen transzendiert und sich selbst als ein dynamisches Element im Interaktionsgefüge begreift. Dazu ist es notwendig, daß es im Sinne einer postkonventionellen Handlungsorientierung seine starren Denkmuster und normativen Schemata (die ja wesentliches Element seiner Identität sind), teilweise auflöst und zur Disposition stellt. Reine Rollenidentität genügt in diesem Zusammenhang nicht; sie befähigt ja lediglich zur Über- bzw. Unterordnung, zum Sich-Einfügen in die bestehenden Regelstrukturen, nicht aber zu integrativ-verändernder Synergie. Um letztere zu erreichen, ist ein hohes Maß an Ich-Stärke notwendig. Die "Grenzen" des Individuums müssen einerseits für die normative Kultur des "anderen" geöffnet werden, andererseits aber zur Stabilisierung seiner Identität zugleich auch aufrechterhalten werden. Eine Art "soziale Semipermeabilität" ist die Voraussetzung zur gleichzeitigen Stabilisierung und Veränderung der Identität. Dies leistet die postkonventionelle, flexible, prinzipiengeleitete Ich-Identität.

Betrachten wir nun Gruppen unter dem Gesichtspunkt der "Identität", so stehen Gruppen vor der Schwierigkeit, daß sie aus einer Reihe von Mitgliedern mit je unterschiedlichen Identitäten (Interessenslage, normativer Orientierung, Weltansichten etc.) bestehen. Die gelungene Integration dieser unterschiedlichen Subjektssysteme macht eine Gruppe im Sinne kognitiv-instrumenteller Kompetenz arbeitsfähig. Durch den Prozeß der Integration der Mitglieder (31) entsteht eine stabile Gruppenidentität, entsteht Arbeitsfähigkeit und gemeinsames Gruppenhandeln.

Im Rahmen des Gruppenhandelns wird diese Identität nach außen kommuniziert. Dabei treten nun auf der Systemebene "Gruppe" die gleichen Probleme auf, die im Rahmen des verständigungsorientierten Handelns auf Individualebene aufgetreten sind. In der Art und Weise des Umgangs der Gruppe mit anderen, insbesondere übergeordneten sozialen Systemen (beschränken wir uns hier der Einfachheit halber auf die Organisation, in die die Gruppe eingebettet ist), manifestiert sich ihre kommunikative Kompetenz.

Im Rahmen der weiteren Analyse übernehme ich die beim Individuallernen verwendeten Kategorien der unterschiedlichen Identitätsformationen (natürliche, Rollen- und Ich-Identität) im Zusammenhang mit den entsprechenden moralischen Handlungsorientierungen gegenüber den Umweltsystemen (präkonventionell, konventionell und postkonventionell). Auf dem Hintergrund dieser Terminologie sind theoretisch folgende Handlungsmuster von Gruppensystemen möglich:

## (A) Präkonventionalität

Das System Gruppe handelt gegenüber der Organisation (bzw. gegenüber anderen Gruppen) unreflektiert und verfolgt lediglich seine Eigeninteressen. Dies entspricht einer natürlichen Identität auf einem präkonventionellen Niveau. Die Interessen bzw. die Position anderer Gruppen werden dabei grundsätzlich ignoriert; sie besitzen nur insofern Relevanz, als daß sie mögliche Hindernisse auf dem Weg der Interessensdurchsetzung darstellen. Dabei hängt es von den jeweiligen Machtkonstellationen ab, welche Interessen mehr Durchsetzungschancen besitzen. Die Gruppenmoral (im Sinne der handlungsleitenden Orientierung) entspricht den Stufen 1-2 bei Kohlberg (32).

Differenzieren wir weiter zwischen Stufe 1 und 2, so ist die Gruppe auf der Ebene einer heteronomen Moral (Stufe 1) in ihrer handlungsleitenden Orientierung von der unmittelbaren Gegenwart einer Sanktionsinstanz abhängig. Die Gruppe verhält sich entsprechend den Regeln der Organisation, weil sie bei Normverstößen "Bestrafung" fürchtet. Die Interessenslage bzw. Perspektive von anderen Systemen wird nicht berücksichtigt (bzw. kann noch nicht eingenommen werden). Die Regeln, nach denen die Gruppe sich (zwangsläufig) richtet, sind für sie nicht nachvollziehbar und bleiben unverständlich. Motto: Was die anderen tun, geht uns nichts an, am liebsten werden wir in Ruhe gelassen ..."

(Beispiel: Die Serviceabteilung eines Unternehmens ist nur widerwillig bereit, die von der Geschäftsleitung vorgegebenen Qualitätsstandards einzuhalten. Der Leiter der Abteilung, der vor allem an einem kameradschaftlichen Verhältnis zu seinen Mitarbeitern interessiert ist, schimpft ganz offen auf die "Zwänge, die in diesem Laden herrschen ...". Um aber Sanktionen zu vermeiden, fügt sich die Gruppe - widerwillig - den Vorschriften).

Auf der Ebene der hedonistischen Moral (Stufe 2) werden die Handlungsmuster der Gruppe durch die Antizipation dessen, was die Umwelt gerne möchte, gesteuert. Dies setzt eine gewisse Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die Perspektive des anderen Systems "wahrzunehmen". Allerdings ist diese nur insofern von Relevanz, als sie einen Orientierungsrahmen für die Aktivität der Gruppe abgibt. Im Zentrum steht die Maximierung der eigenen Effizienz. Die Gruppe nimmt auf andere Systeme Rücksicht, weil sie "weiß", daß so ein Verhalten für sie selbst von Vorteil ist (Tauschprinzip). Die Sinnhaftigkeit dieser Rücksichtnahme im Sinne eines Nachvollziehens der organisatorischen Notwendigkeiten von Kooperation wird nicht gesehen. Motto: "Wir sind kooperativ und helfen gerne, aber nur wenn uns dies entsprechende Vorteile bringt..."

(Beispiel: Die Gruppe der Außendienstmitarbeiter eines Versicherungsunternehmens achtet darauf, daß die Anträge ihrer Kunden sorgfältig ausgefüllt sind, weil sie weiß, daß dadurch die Gruppe der Mitarbeiter der Vertragsannahmeabteilung den Vertrag schneller polizieren kann. Dies bedeutet, daß die Abschlußprovision für die Verträge schneller auf den Konten der Außendienstmitarbeiter gutgeschrieben wird. Die Handlungsorientierung, die hinter diesem Verhalten steht, ist nicht die Absicht, den Kollegen vom Innendienst die Arbeit zu erleichtern, sondern den eigenen Vorteil zu maximieren.)

Gruppen, die sich auf diesen Stufen des Moralbewußtseins befinden, sind in den meisten Organisationen vorzufinden. Sie haben das normative System der Gesamtorganisation nicht verinnerlicht.

### **(B) Konventionalität**

Das System der Gruppe handelt gegenüber der Organisation bzw. gegenüber anderen Gruppen reflektiert und weiß um seinen "Beitrag" zum Funktionieren des Ganzen. Die von der Organisation vorgegebenen Regeln und Normen sind transparent und werden automatisch befolgt, ohne in Frage gestellt zu werden. Dies entspricht einer Rollenidentität auf dem konventionellen Niveau. Die Interessen und das Selbstverständnis der eigenen Gruppe stabilisieren sich im Rahmen der Struktur der Gesamtorganisation. Ebenso stabil werden die Positionen, Funktionen und Interessen der anderen Gruppen "wahr"genommen (d.h. als Realität akzeptiert). Die Gruppen "verstehen" gewissermaßen, warum gewisse Regelsysteme notwendig sind, haben aber nicht die Kompetenz, diese Regelsysteme konstruktiv in Frage zu stellen. Die handlungsleitende (Moral)orientierung entspricht den Kohlberg'schen Stufen 3 und 4.

Das kommunikative Gruppenhandeln auf der 3. Stufe äußert sich in der Form, daß die Handlungen in Hinsicht auf die zu erwartenden Imagegewinne (bzw. auch nicht-materielle Gratifikationen) strukturiert werden. Im Mittelpunkt des Interesses der Gruppe steht die Absicht, "gut" und "angesehen" zu sein. Dieses Ziel versucht sie durch eine optimale Einbettung in das bestehende, normative System zu erreichen. Im Unterschied zur oben beschriebenen hedonistischen Orientierung geht es hier nicht mehr um den "Vorteil", den sich die Gruppe durch dieses Verhalten erwartet, sondern sie will aus Überzeugung den an sie gerichteten Erwartungen bestmöglich entsprechen. Dazu ist es notwendig, daß die Erwartungen des übergeordneten Systems (bzw. von "Nachbargruppen") bekannt und im Rahmen der Gruppenkultur im Sinne der Perspektivenübernahme ver-

innerlich sind. Motto: "Wir wollen die an uns gerichteten Erwartungen so gut erfüllen, wie es geht..."

(Beispiel: Die Ausbildungsabteilung eines Unternehmens wurde ursprünglich dafür eingerichtet, Seminarveranstaltungen für die Mitarbeiter zu organisieren und teilweise selbst durchzuführen. Die Wirksamkeit dieser Seminare ist nur begrenzt, und man könnte mit den gleichen Budgetmitteln im Sinne ganzheitlichen Lernens zu einem flexiblen Workshopbetrieb (der eine höhere Effizienz aufweisen würde) übergehen. Trotzdem bietet die Abteilung weiter eine Fülle von Weiterbildungsveranstaltungen an, weil sie weiß, daß die Mitglieder der Organisation ein großes Interesse daran haben und das Prinzip "permanenter Aus- und Weiterbildung" im Leitbild des Unternehmens verankert ist.)

Das Handlungsmuster von Gruppen auf der Ebene der "normativen Moral" (Stufe 4), die einer voll ausgebildeten Rollenidentität entspricht, orientiert sich schließlich grundsätzlich entlang der normativen Kultur der Organisation, unbesehen des eigenen Vorteils bzw. des Imagegewinns. Notwendigkeiten, auch wenn sie für die Gruppe unangenehm sind, werden eingesehen und akzeptiert. Mit Erreichen dieser Stufe ist - analog zum Individuallernen - die 1. Dezentrierungsstufe erreicht. Die Gruppe ist in das strukturelle Set der Organisation voll integriert und erfüllt ihre Aufgaben korrekt. Sie ist sich voll bewußt, daß sie ihre gruppenegoistischen Tendenzen im Sinne des Ganzen zurückstellen muß, um einen optimalen Beitrag im Rahmen der Organisation zu leisten. Die bestehende normative Struktur der Organisation, die die Kooperation mit den anderen Gruppen (Abteilungen, Bereichen) regelt, ist verinnerlicht und akzeptiert. Im Sinne der (rigiden) Rollenidentität beschränkt sich die Gruppe allerdings auf das ihr zugewiesene Aufgabengebiet und macht sich keine Gedanken über die Transzendenz bzw. Überwindung bestehender normativer Muster. Motto: "Wir sehen ein, daß Ordnung sein muß und Kooperation notwendig ist. Wir halten uns an die Regeln..."

(Beispiel: Die Vertriebsabteilung eines Unternehmens ist darüber informiert, daß es in der Produktion aus Gründen von Kapazitätsproblemen immer wieder zu Verzögerungen kommt. Sie ist sich weiters der grundsätzlich verschiedenen Rollen, die Vertrieb und Produktion in einem Unternehmen zu erfüllen haben, bewußt. Deshalb setzt sie die Produktion nicht unter Druck - das entspräche einer Moralorientierung auf niedrigerem Niveau -, sondern richtet ihr Verhalten am Markt entsprechend den organisatorischen Gegebenheiten aus. Sie vermeidet z.B. falsche Versprechungen, versucht längere Lieferzeiten plausibel zu machen usw. An der grundsätzlichen Struktur der Kooperation zwischen Produktion und Ver-

trieb ändert sich aber nichts, obwohl die Ursache für die Kapazitätsprobleme in eben dieser Kooperationsstruktur liegen könnte.)

### (C) Postkonventionalität

Das System Gruppe handelt gegenüber anderen Gruppen und Systemen im Bewußtsein seines Vernetzungszusammenhanges. Dabei begreift die Gruppe ihre eigene Rolle und Funktion nicht als starre Gegebenheit, sondern ist durchaus bereit, in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Rollen und Funktionen wahrzunehmen. Zugleich setzt sich die Gruppe aktiv und reflektiert mit dem bestehenden normativen System der Gesamtorganisation bzw. des Intergruppenzusammenhanges auseinander und thematisiert die strukturellen Gegebenheiten. Diese Thematisierung erfolgt nicht zur Optimierung des Eigeninteresses (dies entspräche der Präkonventionalität), sondern im Interesse des Systemganzen. Die Gruppe ist bereit, bei Vorliegen einsichtiger Rahmenbedingungen ihr gegenwärtiges Selbstkonzept (Funktion, Kooperationsstrukturen, Mitgliederstruktur etc.) in Frage zu stellen und gegebenenfalls - freiwillig - zu verändern. Dies entspricht einer postkonventionellen Handlungsorientierung. Die "kulturellen Selbstverständlichkeiten" der Organisation werden thematisiert und - gemeinsam mit anderen Gruppen - transzendiert.

In diesem Falle lösen sich Gruppen von der vorherrschenden Organisationsstruktur, und zwar mit der Absicht, gemeinsam zu neuen, besseren und effizienteren Vorgehensweisen zu gelangen. Im Endeffekt bedeutet erst diese Kompetenz eine tatsächliche Vernetzung von Gruppen im dynamischen Sinn. "Motto: Wir sind uns unserer Aufgabe und Funktion bewußt und wissen, was wir wollen; wir sind aber im Interesse des Ganzen daran interessiert, gemeinsam mit anderen Gruppen über neue Wege nachzudenken..."

(Beispiel: Vertreter zweier Abteilungen eines Unternehmens, die im Rahmen der bisherigen Organisationsstruktur keine gemeinsamen Besprechungen abgehalten haben, setzen sich mit dem Ziel der Verbesserung der Kooperation zusammen. Im Rahmen dieser Meetings wird deutlich, daß eine entsprechende Verbesserung nur durch das Aufgeben liebgewordener Gewohnheiten möglich ist. Die Gruppen lösen sich von ihren alten Mustern und sind beide zu einem neuen Selbstverständnis bereit, das auch Konsequenzen hinsichtlich Arbeitsaufteilung und Funktionen hat.)

Soweit zum zentralen Thema der Handlungsleitlinien verständigungsorientierten Gruppenhandeln. Ergänzt werden muß in diesem Zusammenhang, daß auch die Identitätsformationen einer Gruppe

(natürliche Identität, Rollenidentität oder flexible, prinzipiengeleitete Identität) und die damit zusammenhängenden Ebenen des Moralbewußtseins mit dem Bewußtseinsstand der Gruppe über ihre eigenen Prozesse, ihre eigenen "Kulturanteile" (Gruppenängste, Gruppennormen, Beziehungsstrukturen etc.) eng verknüpft sind. Diese "blinden Flecken" der Gruppenkultur behindern ein rationales Handeln des Gesamtsystems und damit auch die Interaktionskompetenz.

### 2.3 Aktionales Lernen von Gruppen

Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen wird sofort deutlich, daß das Lernfeld für die kommunikative Kompetenz von Gruppen keinesfalls die Gruppe allein sein kann. Um zu der - wünschenswerten - postkonventionellen Orientierung zu gelangen, muß ein systematischer, didaktisch strukturierter Zusammenhang mit anderen Gruppen hergestellt werden. Das Lernfeld des Systems "Gruppe" ist das System "Organisation". Bevor ich nun auf Möglichkeiten der Strukturierung dieses Lernfelds näher eingehe, scheint es mir wichtig, auf einen ganz spezifischen Umstand hinzuweisen, der ab der Ebene der Intergruppenkontakte strukturell notwendig wird:

Wie erwähnt, ist das "Heimatsystem" des Menschen die Gruppe. Unmittelbare Interaktion, an der jedes Systemmitglied direkt teilnehmen kann, ist nur bis zu dieser Systemebene hin möglich. Überschreiten wir diese Ebene und betrachten wir das Problem der Intergruppenbeziehungen, stoßen wir auf das große strukturelle Dilemma der Organisation (bzw. von großen sozialen Systemen überhaupt). Ich meine das Problem der Entfremdung des Interaktionszusammenhanges, das sowohl für Individuen, wie auch für Gruppen ein schmerzhaftes, quasi "unmenschliches" Problem ist. Da Identität - und damit ein angemessenes Verständnis des Selbst - in Interaktion immer wieder hergestellt und verändert wird, hat die Entfremdung von diesem Interaktionszusammenhang fatale Konsequenzen für die Identitätsbildung, und dies sowohl für das Individuum, als auch für die Gruppe:

Gruppen können mit Gruppen nicht direkt kommunizieren (außer in der künstlichen Situation eines Organisationslaboratoriums; aber auch dort wird nicht nur im Plenum, sondern in Arbeitsgruppen und Delegiertengruppen gearbeitet). In der Regel ist der Intergruppenkontakt nur über Repräsentanten der kontaktaufnehmenden (kooperierenden) Gruppen möglich.

Das Individuum, das aus dem Gruppenzusammenhang in den Organisationszusammenhang tritt, das also die "Gruppenidentität" seiner Heimatgruppe im Rahmen der Intergruppenkommunikation vertritt, steht vor einer schwierigen Aufgabe: In der Interaktionssituation mit dem Vertreter der anderen Gruppe muß es einerseits die Interessen seiner Heimatgruppe vertreten (es ist quasi zusätzlich zu seiner (Individual)identität auch noch mit der Gruppenidentität ausgestattet und muß dieser gerecht werden). Zugleich müssen auch die Interessen des neu etablierten Interaktionssystems (dem System der Gruppenvertreter) berücksichtigt werden. Auch hier geht es um Prozesse der gemeinsamen Identitätsbildung, allerdings bereits auf der dritten Systemebene (1. Ebene: Individualidentität; 2. Ebene: Gruppenidentität; 3. Ebene: Identität des Interaktionssystems der Vertreter = Intergruppen- bzw. Organisationsidentität). Gelingende Interaktion mit dem Vertreter des anderen Gruppensystems erfordert Postkonventionalität im Interesse des Erzielens von Intergruppensynergie. Der Gruppenvertreter muß also als Individuum prinzipiengeleitet und flexibel agieren; damit diese ausgehandelten Ergebnisse des Intergruppensystems auch "tragfähig" sind, benötigt er eine "Hintermannschaft", die als Gruppensystem ebenso eine postkonventionelle Orientierung aufweist.

Das Problem der "hinterbliebenen" Mitglieder des Gruppensystems ist es, daß sie keine Möglichkeit haben, unmittelbar, direkt und permanent in das von den Gruppenvertretern etablierte Interaktionssystem 2. Ordnung (33) mit einzutreten. Sie sind darauf angewiesen, daß ihr Vertreter ihre Systeminteressen optimal wahrnimmt. Vom Konventionalitätsniveau der Heimatgruppe hängt es ab, ob er überhaupt die Möglichkeit postkonventionellen Handelns im System höherer Ordnung besitzt:

Erwarten die Heimatgruppen von ihren Vertretern ein jeweils 100%iges Eintreten für ihre jeweiligen (unterschiedlichen) Interessen, (präkonventionelle bzw. konventionelle Handlungsorientierung auf dem Niveau des Gruppensystems), so stehen die "Delegierten" - auch bei Vorliegen individueller Postkonventionalität - vor einem unlösbaren Problem. Wenn sie selbst (als Individuen) postkonventionell handeln (d.h. im Interaktionssystem 2. Ordnung eine Transzendenz ihrer von der Heimatgruppe mitgebrachten Eigenstandpunkte erreichen, so "verraten" sie zwangsläufig die Erwartungen ihrer Heimatgruppen. Dies wäre prinzipiell nicht weiter tragisch, doch die Tragfähigkeit der in dem Intergruppensystem ausgehandelten Entscheidungen ist in diesem Fall gering, die Heimatgruppen werden sich dagegen wehren, werden ihrem Vertreter Mißtrauen und Ablehnung entgegenbringen. Dies gefährdet wiederum die Arbeitsfähigkeit (also die kognitiv-instrumentelle Kompetenz) der Gruppe.

Sind die Vertreter "gruppentreu", so bedeutet dies, daß sie von ihrer Heimatgruppe sozusagen auf ein konventionelles Niveau "hinuntergezwungen" werden. Die Folge ist, daß das neu etablierte Interaktionssystem der Gruppenvertreter (Systemebene Organisation) nur begrenzt interaktionsfähig ist und auf der Stufe gegenseitiger Rollenidentität verhaftet bleibt. Intergruppensynergie kann nicht zustande kommen.

Im Umgang mit diesem Problem - das nichts anderes als das alltägliche "Managementproblem" (auch oft "Sandwichproblem" genannt) ist, wird also nicht nur die sozial-kommunikative Kompetenz der Gruppenvertreter herausgefordert, sondern zugleich die soziale Kompetenz des Systems "Gruppe". Beide Systemebenen sind dabei in einer unauflösbaren Wechselbeziehung vernetzt. Nur bei Vorliegen einer postkonventionellen Handlungsorientierung in **beiden** Systemebenen besteht die Chance auf Synergie auf der Organisationsebene. Sie manifestiert sich in der Form, daß die Gruppenidentität der Heimatgruppen in solcher Weise flexibel und prinzipiengeleitet ist (was eine hohe Stabilität der Gruppe voraussetzt), daß es möglich wird, ohne allzu großen Ängste vor Identitätsverlust den Vertreter mit einem entsprechenden "Pouvoir" auszustatten, das die Bandbreite der für die Gruppe vertretbaren Infragestellung der gegenwärtigen Gruppenregeln bzw. -normen absteckt. Daß auf der Ebene der Vertreter selbst ebenfalls (individuelle) Postkonventionalität vorliegen muß, versteht sich von selbst.

Darum ist es so wichtig, nicht nur die sozial-kommunikative Kompetenz von Individuen, sondern auch die von Gruppensystemen systematisch zu fördern. Es ist dies eine sehr schwierige und anspruchsvolle Aufgabe, die im Lernfeld Organisation angegangen werden muß. Grundsätzlich muß dabei immer mit Widerständen und Ängsten auf allen Systemebenen gerechnet werden. Das handelnde Eintreten der Gruppe in das System "Organisation" bedroht systematisch und notwendigerweise die Identität von Gruppen und Individuen (da das Gruppensystem die "Heimat" des Individuums darstellt). Und bestehende Identitäten werden - abhängig vom Konventionalitätsniveau - verteidigt und geschützt. Darin liegt eine wichtige Ursache der in allen Organisationen vorfindbaren Reibungsverluste, Konfliktfelder und Koordinationsschwierigkeiten (34).

Wie lassen sich also diese wichtigen Lernfelder für kommunikativ-soziales Gruppenlernen strukturieren, wenn das einzig mögliche Lernfeld die Organisation selbst ist? Individuen können kognitiv-instrumentelle und konzeptionelle Kompetenz in Seminarveranstaltungen erwerben; Persönlichkeitsentfaltungseminare ermöglichen das Training sozial-kommunikativer Kompetenz. Gruppen können über

Teamtrainings, Qualitätszirkel u.ä. zu kognitiver Kompetenz gelangen. Doch für den Erwerb einer postkonventionellen Handlungsorientierung auf der Systemebene "Gruppe" reichen diese Lernfelder nicht mehr aus.

Hier betreten wir den Bereich von ganzheitlichen Organisationsentwicklungsprojekten. Ohne Maßnahmen, die in das Gesamtgefüge der bestehenden Organisation eingreifen - so meine These - ist gesteuertes, strukturiertes soziales Lernen für Gruppen nicht möglich (35).

Solche Projekte, die sich systematisch dem Bereich kommunikativ-sozialen Lernens von Gruppen widmen wollen, haben mit dem traditionellen Verständnis von Aus- und Weiterbildung nicht mehr viel gemeinsam. Innerbetriebliche Ausbildungsabteilungen bzw. Personalentwicklungsabteilungen sind mit der vorliegenden Problemstellung nicht nur von ihren Ressourcen her, sondern auch von ihrer organisatorischen Verankerung her überfordert. Projekte dieser Dimension, die ja die gesamte Organisationskultur, die bestehenden Abläufe und Regeln (im Sinne der Forderung nach postkonventionell orientierten Gruppen) in Frage stellen, sollten aktiv und engagiert von der Geschäftsleitung getragen werden. Daß für komplexe Entwicklungsprozesse dieser Art eine externe Begleitung durch ein Beraterteam nicht nur hilfreich, sondern - zumindest in der Anfangsphase - unverzichtbar ist, dürfte auf dem geschilderten Hintergrund plausibel sein (36).

### **3. ORGANISATIONSLERNEN**

Organisationen spielen lange nicht eine so wichtige Rolle im emotionalen Leben von Individuen, wie dies Gruppen tun. Wie aus dem letzten Abschnitt deutlich geworden ist, stellen sie keine "Heimat" dar, in der sich Individuen geborgen und sicher fühlen können. Viele Unternehmen versuchen zwar, die Parole von der "großen Familie, der alle angehören", auszugeben; de facto kann aber diese "Familienfunktion" nur die Heimatgruppe (Abteilung) der Individuen ausüben.

Neben der evolutionsbedingten Fremdheit, die Menschen gegenüber dem Systemprinzip der Organisation empfinden (37), handelt es sich bei diesem Systemtypus auch um ein relativ "junges" Gebilde in der gesellschaftlichen Entwicklung. Erst differenzierte Gesellschaften, die die Produktion von wirtschaftlichen Gütern aus dem "Haus" (oikos) in einen "öffentlich-wirtschaftlichen" Sektor hinausverlegen (38), sind mit dem Problem der Systemebene Organi-

sation konfrontiert. Parallel dazu entstehen öffentlich-rechtliche Regelungsmechanismen (Leviathan), die das interorganisatorische Handeln steuern helfen (39).

Organisationslernen selbst ist - wie in den Thesen von Teil 1 dieses Artikels erwähnt - ein sozialwissenschaftlich weitgehend unerforschtes Terrain. In der Folge möchte ich lediglich eine Skizze eines möglichen Forschungsprogrammes entwerfen, das dem Phänomen von Lernprozessen auf der Systemebene Organisation gerecht werden könnte.

Ebenso wie Gruppensysteme, sind auch Organisationssysteme beschreibbar, diagnostizierbar und als eigenständige "Identitäten" mit einer eigenen "Kultur" ausmachbar. Es existieren Eintritts- und Austrittsrituale, Zugehörigkeitsrelationen usw. Die Leitdifferenz zwischen dem Organisationssystem und seiner Umwelt ist angebbar. Dabei haben wir es mit einer logisch völlig neuen Qualität von System zu tun. Organisationen sind nicht die Summe der in ihnen handelnden Gruppen und Individuen im Verein mit einer materiellen Ausstattung, sondern ein differenzierbares Beziehungsgeflecht von Beziehungsgeflechten. Insofern ist es legitim, von einem "Lernsubjekt" Organisation zu sprechen.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist - wie schon beim Gruppenlernen - eine scharfe Differenzierung zwischen dem "Lernfeld" und dem "lernenden System" Organisation. Organisationen sind beides: Als Lernfeld ermöglichen sie sozial-kommunikatives Lernen für Gruppensysteme. Als lernendes System geht es um den Erwerb kognitiv-instrumenteller, kognitiv-konzeptioneller und sozial-kommunikativer Kompetenz für die Organisation selbst. Dabei sind diese Lernbereiche eng mit den anderen Systemen (Individuen, Gruppen, Umweltsysteme) verknüpft.

### **3.1 Kognitives Lernen von Organisationen**

Analog zu den bisher analysierten Systemen, definiere ich die kognitive Kompetenz von Organisationen als die Fähigkeit, möglichst effizient mit der Umwelt umzugehen, also eigene Ziele und Absichten wirksam in das Umfeld einzubringen. Im Bereich instrumentellen Handelns geht es dabei um die möglichst reibungslose Koordination sämtlicher in der Organisation verfügbarer Ressourcen zur Erreichung des Organisationszwecks. Der instrumentelle Erfolg von Organisationen bemisst sich im Grad der Umsetzung der Ziele und Absichten des Systems. Auf der Ebene konzeptionellen Handelns geht es um das synergetische Nutzen dieser Ressourcen, also um den gemeinsamen Entwurf von Strategien im weitesten Sinn.

Ich gehe auf diesen Bereich nicht noch einmal ein, da er nichts anderes beinhaltet, als das Vorhandensein kognitiv und kommunikativ kompetenter Gruppen und Individuen. Sind die im vorigen Abschnitt postulierten Bedingungen postkonventioneller Handlungsorientierungen auf den Systemebenen Individuum und Gruppe vorhanden, kann von einer kognitiv kompetenten Organisation gesprochen werden.

Mit anderen Worten: Für ihre kognitive Kompetenz benötigen Organisationen:

- a) kognitiv kompetente Individuen, die mit ihrer Umwelt sowohl instrumentell als auch konzeptionell effizient umgehen können;
- b) sozial kompetente Individuen, die möglichst über eine postkonventionelle Handlungsorientierung mit einer damit verbundenen Dezentrierungskompetenz 2. Grades verfügen;
- c) kognitiv kompetente Gruppen, die arbeitsfähig sind und den Systemwiderspruch Individuum/Gruppe konstruktiv-synergetisch verarbeiten können; dadurch wird instrumentell und konzeptionell effektives Handeln nach außen möglich;
- d) sozial-kommunikativ kompetente Gruppen, die im Sinne einer postkonventionellen Handlungsorientierung zu einer Dezentrierung ihrer egoistischen Gruppenperspektive und damit zur Problematisierung der organisatorischen Rahmenstrukturen sowie einer konstruktiv-synergetischen Transzendenz derselben fähig sind.

Entlang dieser Rahmenbedingungen intraorganisatorischer Kompetenzniveaus bestimmt sich der Grad kognitiv-instrumenteller sowie konzeptioneller Fähigkeiten des Systems "Organisation". Banaler ausgedrückt: Eine Organisation ist dann wirksam und erfolgreich gegenüber ihrer Umwelt, wenn alle darin befindlichen Systeme (Individuen, Gruppen) "an einem Strick" ziehen. Organisationsentwicklungsprojekte, wie sie im vorigen Abschnitt ansatzweise erwähnt wurden, sind Instrumente, mit denen die kognitive Kompetenz von Organisationen systematisch entwickelt werden kann.

### 3.2 Sozial-kommunikatives Lernen von Organisationen

Mit dieser Lernebene erreichen wir ein Komplexitätsniveau, das ein hohes Abstraktionsvermögen erfordert. Die kommunikativ-soziale Kompetenz von Organisationssystemen läßt sich anhand des handlungsleitenden Konventionalitätsgrades (präkonventionell, konventionell bzw. postkonventionell) bestimmen. Im Rahmen verständigungsorientierten Handelns einer Organisation gegenüber ihren Umweltsystemen greift das technisch-instrumentelle Paradigma zu kurz. Im Rahmen interorganisatorischer Interaktionszusammenhänge geht es um die Dezentrierungskompetenz der Organisation als ganzer, also darum, daß sich die Organisation als Teil eines sie übergreifenden Netzwerkes begreift.

Dieses Netzwerk ist vielfältiger Natur. Es umfaßt nicht nur die üblicherweise für ein Unternehmen als "relevante Umwelt" angesehenen Systeme wie die "Konkurrenz", den "Markt", vorfindbare (gesellschaftlich-kulturelle) Wertsysteme u.ä., sondern in weiterer Folge die gesamten politischen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen, in die die Organisation eingebettet ist. Schließlich kommt als dritte, wesentliche Ebene, die zunehmend an Bedeutung gewinnt, die Ebene des ökologischen Systems hinzu (40).

Es stellt hohe Anforderungen an eine Organisation, im Sinne der kommunikativen Vernunft die Perspektiven all dieser Systeme angemessen zu berücksichtigen, zu verstehen, und im Sinne der kommunikativen Verständigung über gemeinsam zu formulierende Regelsysteme konstruktiv zu handeln. In der Regel fehlt es sogar an der Fähigkeit "nur" die relevanten Umwelten (Markt, Konkurrenz) nicht nur strategisch, sondern im Sinne einer postkonventionellen Ethik auch als gleichberechtigte "Partner" einzuschätzen.

Versuchen wir wieder eine Übertragung der Kohlberg'schen Konventionalitätsstufen auf die Ethik organisatorischen Handelns, so gehe ich von der These aus, daß sich der überwiegende Teil der heute vorfindbaren (ökonomischen wie politischen) Organisationen auf einem präkonventionellen Niveau befindet. Die Handlungsmuster dieser Organisationen sind von rein egozentrischen Perspektiven bestimmt (der Markt als Melkkuh, die Konkurrenz als Feind, die politisch-administrativen Instanzen als lästige Störfaktoren usw.). Die Folgen dieser präkonventionellen Orientierung sind, daß quasi "blind" gehandelt wird, daß Bedürfnisse des Marktes, der Umweltsysteme überhaupt, vernachlässigt werden. Sehr oft geraten sie nicht einmal in das Blickfeld der Unternehmen.

Dies hängt auch damit zusammen, daß die Identitätsfrage für den Großteil von Organisationen ungelöst ist. Die Sinnfrage (in der

neueren Managementliteratur als die Frage nach "mission" bzw. "vision" bezeichnet) (41), läßt sich nicht allein auf der Ebene der Maximierung von Gewinn beantworten (42).

Die genaue Analyse der Konstitutionsbedingungen der verschiedenen Konventionalitätsniveaus auf der Ebene von Organisationshandeln kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht geleistet werden. Die Beschäftigung mit den Fragen des ethischen (= sozial-kommunikativen) Handelns von Organisationen wird aber in Zukunft zunehmen müssen.

Ansätze dazu sind in Projekten zu finden, die den Ansatz der traditionellen Organisationsentwicklung (der ja für die Ebene des technisch-instrumentellen und konzeptionellen Lernens von Organisationen hervorragende Dienste leistet), transzendieren. Insbesondere sind dies Maßnahmen zur Strategieentwicklung, die sich nicht nur mit dem Optimieren des instrumentellen Organisationserfolgs gegenüber der Organisationsumwelt beschäftigen, sondern darüber hinaus die Sinnfragen im Rahmen von ethischen Leitbilddiskussionen nachdrücklich thematisieren.

Das Lernen von Organisationen auf beiden Lernebenen ist eine unverzichtbare Forderung für die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung als ganzer. Das Thema "Organisationslernen" fügt sich somit in den Reigen der Fragestellungen mit großer Tragweite ein, die im Rahmen der zunehmenden "Rationalitätsdiskussion" die Grundlagen der Entwicklung der Moderne (und Postmoderne) kritisch zur Disposition stellen (43).

## FUSSNOTEN

- 1) Soziale Systeme sind vielfältig miteinander vernetzt. Eine - aus analytischen Gründen sinnvolle - Differenzierung ist (bei aufsteigendem Komplexitätsgrad): Individuum - Paar - Dreieck - Gruppe - Intergruppensysteme - Organisation - Institution - gesellschaftliche Subsysteme - nationalstaatliche Gesellschaftssysteme - gesellschaftliche Kulturkreise - Menschheit - universeller Kosmos. Für die vorliegende Fragestellung beschränke ich mich auf die drei Systeme Individuum, Gruppe und Organisation.
- 2) Der Komplexitätsgrad eines Systems bemißt sich an der Zahl der innerhalb des Systems möglichen Interaktionen.
- 3) Grundlegend für die in der Folge angestellten systemtheoretischen Überlegungen ist das Werk von Niklas Luhmann. Vgl. insbesondere: Luhmann, N.: Soziale Systeme, Frankfurt 1984.
- 4) Eine ähnliche Wahl treffen andere Autoren in diesem Band (vgl. den Artikel von H. Sassen bzw. H. Rieckmann)
- 5) Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1969.
- 6) Vgl. Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968. Eine gute Übersicht findet sich auch bei: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1972
- 7) Vgl. dazu Blumer, H.: Die Grundsätze des symbolischen Interaktionismus. In AG Bielefelder Soziologen (Hg.), a.a.O.
- 8) Zum Begriff der Rollendistanz und Rollenflexibilität vgl. z.B. Goffman, E.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt 1973. Den Begriff der "Dezentrierungskompetenz" habe ich erstmals in Deiser, R.: Individuallernen - Organisationslernen: Ein Integrationsversuch. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung (ZOE), Vol 1/1984, S. 13 - 24 eingeführt. Ich meine damit die Fähigkeit von Individuen und sozialen Systemen, sich selbst aus der egozentrischen Perspektive des eigenen Systems zu begeben und sich als vernetztes Element desselben zu begreifen.
- 9) Bahnbrechende Arbeit hat in dieser Hinsicht Jürgen Habermas geleistet. Seine ersten diesbezüglichen Überlegungen finden sich in Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer

Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 101-131. Elaboriert und fortgeführt wurde diese Arbeit in Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns, Frankfurt 1981

- 10) Zur Kritik am psychologistischen Reduktionismus vgl. z.B. Blumer, H., a.a.O.
- 11) Prominentester Theoretiker dieser Richtung ist zweifellos Lawrence Kohlberg. Grundlegend hierfür Kohlberg, L.: Stages and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D.A. (Hg.): Handbook of socialization theory and research, Chicago 1969, S. 367 - 480  
Eine kritische Kohlberg-Rezeption, die auf kognitivistische Verkürzungen des Kohlberg'schen Ansatzes hinweist, findet sich bei Gilligan, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1985
- 12) Dies leistet J. Habermas in ausgezeichneter Weise. Vgl. z.B. Habermas, J.: Moralbewußtsein und Ich-Identität. Frankfurt 1984
- 13) So lauten die Lernziele der klassischen gruppenspezifischen Seminare etwa "Erhöhung der Rollenflexibilität", "Sensibilisierung der sozialen Wahrnehmung", "Erhöhung der Spontaneität", "Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit" usw.
- 14) Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang die theoretisch-empirische Untersuchung von Oser, F.: Moralisches Urteil in Gruppen, Frankfurt 1981
- 15) Besonders hervorzuheben ist Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe, Tübingen 1972(5); interessant aber auch Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt 1981 (8. Auflage)
- 16) Beträgt die Zahl möglicher Interaktionskonstellationen in einer Gruppe von 5 Personen lediglich 90, sind es bei 10 Personen bereits über 28500 (vgl. Claessens, D.: Gruppe und Gruppenverbände. Darmstadt 1977, S. 22f)
- 17) Vgl. Claessens, D.: Das Konkrete und das Abstrakte, Frankfurt 1980
- 18) Vgl. Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns, a.a.O.

- 19) Vgl. dazu die Analysen von J. Habermas, a.a.O., aber auch z.B. sehr pointiert in: Ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1968
- 20) Vgl. Sassen, H.: Kann eine Organisation lernen? In: AGOGIK, Vol. 4/1983, S. 4-11
- 21) Auf das Konzept der "Qualitätszirkel" und die damit verbundenen Zielsetzungen, die damit gemachten Erfahrungen und die durch dieses Konzept möglichen Beiträge für ein ganzheitlicheres Individuallernen auf der technisch-instrumentellen, kognitiv-konzeptuellen und teilweise auch kommunikativen Ebene kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher eingegangen werden.
- 22) Vor allem in letzter Zeit wird natürlich auch der technisch-instrumentelle Umgang mit nicht-menschlicher Natur einer zunehmenden Kritik unterworfen. Allerdings fehlen noch entsprechende umfassende ethische Konzepte, die diesen Begriff auch im Sinne ökologischen Handelns auf die "Natur als Ganzes" ausdehnen.
- 23) Genau diese Kompetenz meint Watzlawick mit seiner Forderung nach "Metakommunikation" zur Transzendenz bestehender "Beziehungsfallen". Vgl. Watzlawick, P.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969
- 24) Mir ist bewußt, daß ich mich dadurch in die Nähe einer Forderung nach psychotherapeutischen "Bildungs"- bzw. Entwicklungsmaßnahmen für Individuen - durchaus auch in Organisationen - bewege. Daß allerdings in letzter Zeit Ansätze aus dem Bereich der humanistischen Psychologie in Organisationen Eingang gefunden haben, die zuallererst einmal für die psychotherapeutische Behandlung konzipiert wurden (so etwa die Gestalttherapie), belegt die These von der Notwendigkeit der Beachtung dieses Aspekts sozial-kommunikativen Lernens auf der Individualebene.
- 25) Ironischerweise wird in diesem Zusammenhang angemerkt, daß diejenigen Gruppenmitglieder am meisten von einem gruppendynamischen Seminar im Sinne der intendierten Lernziele profitieren, die diese Lernziele ohnehin schon erreicht hätten. Vgl. dazu z.B. Bachmann, Ch. (Hg.): Kritik der Gruppendynamik. Frankfurt 1981

- 26) Dies ist der Grund, warum sich auch neuere psychotherapeutische Ansätze nicht mehr mit dem "designierten Patienten" allein begnügen, sondern tunlichst versuchen, sein "Heimatsystem" (in der Regel die Familie) in den therapeutischen Prozeß mit einzubeziehen. Nicht selten hat nämlich die Rückkehr des scheinbar geheilten Klienten in seine ursprüngliche Umwelt wieder zu einer Aktualisierung des Krankheitsbildes geführt. Vgl. dazu grundlegend: Bateson, G. et al.: Schizophrenie und Familie, Frankfurt 1974
- 27) Damit meine ich nicht, daß die "Gruppe" das logisch nächsthöhere Systemniveau ist. Dies wäre zweifellos das "Paar". Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema aber erachte ich es als sinnvoll, gleich mit der Analyse des Gruppenlernens fortzusetzen.
- 28) Vgl. dazu Claessens, D.: Das Konkrete und das Abstrakte, a.a.O., insbesondere die ersten beiden Kapitel
- 29) Dieser Umstand hängt meines Erachtens davon ab, daß wir als ausgereiftes methodisches Instrumentarium lediglich das quantitative Paradigma zur Verfügung haben; dies ist unter anderem ein Ergebnis der erwähnten einseitigen Konzentration auf die "instrumentelle Vernunft" (vgl. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968). Es bleibt zu hoffen, daß die Systemtheorie in diesem Zusammenhang ihren bereits fruchtbaren methodologischen Beitrag auf die Ebene konkreter Forschungsmethoden quasi "herunterzutransformieren" vermag. In diesem methodischen Manko liegt ja einer der Hauptkritikpunkte am systemtheoretischen Paradigma.
- 30) Um andere als "komplexe" Aufgaben geht es in diesem Zusammenhang nicht. Für alle Aufgabenniveaus, die mit einer gleich hohen (oder gar höheren) Effizienz ebensogut von instrumentell und konzeptionell kompetenten Individuen durchgeführt werden können, ist der Einsatz einer Gruppe nicht zielführend.
- 31) "Integration" bedeutet in diesem Zusammenhang nicht die "Gleichschaltung" der Mitglieder. Nur bei Aufrechterhalten der unterschiedlichen Subjektidentitäten bei **gleichzeitiger** Ausrichtung der Mitglieder auf das gemeinsame Gruppenziel kann von Arbeitsfähigkeit gesprochen werden.

- 32) Die in Teil 1 dieses Aufsatzes beschriebene präsoziale Identitätsstufe, die auch Elemente der natürlichen Identität enthält, entspräche dem Niveau einer noch nicht arbeitsfähigen (= kognitiv kompetenten) Gruppe.
- 33) Vgl. Claessens, D.: Gruppe und Gruppenverbände, a.a.O.
- 34) Es ist ein Merkmal von kognitiv kompetenten Organisationen, diesen Strukturwiderspruch produktiv zu gestalten
- 35) Damit ist nicht gesagt, daß Gruppen nicht auch ohne die bewußte Bereitstellung des entsprechenden Lernfeldes sozial lernen. So wie auch Individuen quasi "zufällig" soziale Kompetenz erwerben, tun dies auch Gruppen. Es erhebt sich lediglich die Frage, ob es sich Unternehmen - und auch öffentliche Organisationen - leisten können, in Zeiten zunehmender Umweltturbulenzen, die ein immer flexibleres Agieren am Markt verlangen, ohne die systematische Förderung dieser Lernebene auszukommen. Die Organisation ist in ihrer instrumentellen Handlungsfähigkeit "nach außen" von sozial kompetenten Gruppen abhängig.
- 36) Bei steigender sozial-kommunikativer Kompetenz von Gruppen gewinnt allerdings das System "Organisation" - analog zu der Dynamik sozialen Individuallernens - eine zunehmende kognitiv-instrumentelle bzw. konzeptive Kompetenz, d.h. daß die Selbststeuerungskompetenz auch in bezug auf Projekte des Gruppenlernens größer wird. Darum wird die Rolle eines externen Beraterteams mit der Zeit auch überflüssig: Die "Lernorganisation" ist implementiert.
- 37) Vgl. Claessens, D.: Das Konkrete und das Abstrakte, a.a.O.
- 38) Fundamental in diesem Zusammenhang ist das Werk Max Webers, das anhand zahlloser Beispiele aus den verschiedensten Kulturen diesen systematischen Prozeß der okzidentalischen Rationalisierung rekonstruiert. Vgl. Weber, M. a.a.O., insbesondere S 548ff
- 39) Vgl. zu dieser Thematik, die den Begriff und die Funktion der Arbeit fundamental betrifft, Bauer, L.: Vom Oikos zum Leviathan. Wien 1987

- 40) Mit der Hereinnahme des ökologischen Systems in den Funktionskreis kommunikativen Handelns wird in gewisser Weise das technisch-instrumentelle Paradigma transzendiert. Ethiken, die sich ausschließlich auf den zwischenmenschlichen Bereich beziehen und das Verhältnis der Menschheit zur Natur nicht weiter thematisieren, werden in Zeiten einer heraufziehenden ökologischen Katastrophe zunehmend obsolet. Insofern schließt sich ein Zirkel: Sind die Ethiken im Rahmen der kulturellen Entwicklung (von der magischen Ethik über Gesetzes-, Gesinnungs- und Verantwortungsethik) im Verlaufe dieses Prozesses immer universeller und "rationaler" geworden, so ist dieser Rationalisierungsprozeß in eine Krise geraten. Ein neues, ganzheitliches ethisches Verständnis muß den Bereich der Humanethiken transzendieren und wieder Elemente der "magischen" Ethiken dialektisch integrieren.
- 41) Vgl. z.B. Bennis, W., Nanus, B.: Führungskräfte. Frankfurt/New York 1985 (insbesondere Kapitel 1)
- 42) Damit meine ich nicht, daß die Erzielung von Gewinnen nicht eine lebensnotwendige Voraussetzung für Unternehmen darstellt. So wie Individuen materielle Mittel zum Bestreiten ihrer Existenz benötigen, so benötigen Unternehmen Gewinne, um (über)leben zu können. Gewinne allein sind aber nur sehr begrenzt geeignet, eine sinnstiftende Funktion zu erfüllen.
- 43) Die Literatur zu diesem Themenkreis schwillt derzeit an. Eine soziologisch sehr fundierte und tiefeschürfende Rekonstruktion der Rationalitätsproblematik findet sich bei Schluchter, W.: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus, Tübingen 1979. Vgl. Auch Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns, a.a.O.



o.Univ.-Prof. Dr. Heijo Rieckmann

## Organisationsentwicklung - oder: Das Problem der Organisation von Lernen in Organisationen, die lernen wollen (sollen) ...

### 1. EIN SKIZZIERUNGSVERSUCH

Mein Eindruck ist, daß wir Menschen uns sowohl als Individuen als auch in der kollektiven Form der Organisation (oder der Gesellschaft, der Menschheit) "etwas schwer tun" mit dem Thema "Lernen" (vgl. Peccei 1979). Wenn auch zuweilen das Lernen durch Neugierde angetrieben oder durch Leidensdruck beschleunigt wird, so scheint dennoch - jedenfalls meinem Erleben nach - Lernen in der Regel eher schleppend und widerwillig vonstatten zu gehen. Denn irgendwie ist Lernen ja auch mit Arbeit und Anstrengung (z.B. Nachdenken) oder mit Konfrontation und Verunsicherung verbunden (z.B. durch Feedback) und nicht selten sogar von Angst und Depression begleitet (z.B. Lernen durch Krisen). Quantitatives Lernen (z.B. Vokabeln) läuft eher leichter ab als qualitatives, **restrukturierendes** Lernen wie beispielsweise bei Einstellungs-, Wert- und Bewußtseinsänderungen. Die zu überwindenden Lernwiderstände sind hier auch meistens höher.

Überhaupt: diese Lernwiderstände haben's in sich. Man begegnet ihnen als Berater (oder als Lehrer) schon in relativ einfachen Situationen. Wenn ich z.B. als Berater mit einer Klientengruppe Arbeitsprobleme diskutiert und Pläne mitgeschmiedet habe, stelle ich am Schluß solcher Sitzungen - des Lernens wegen - gerne Fragen wie folgende:

- wie "gut" waren wir?
- was sollten wir das nächste Mal anders machen?
- was können wir daraus für die Zukunft lernen?

---

Der erste Teil dieses Beitrages wurde bereits im Schwerpunktheft "Organisationslernen" der Zeitschrift AGOGIK (Heft 4, S. 30-48, Bern 1983) veröffentlicht. Wir danken Herrn R. Kemm für die Genehmigung des Wiederabdruckes.

Und nicht selten erlebe ich dann immer wieder eine gewisse Lustlosigkeit, sich dieser Lernfrage nun auch noch nach getaner Arbeit und bei erschöpften Kräften zu stellen. Man ist kaputt und möchte jetzt nicht schon wieder "was tun müssen", nämlich nachdenken, rekapitulieren, analysieren, reden, kritisieren, verändern, experimentieren, riskieren usw. Etwas leichter läuft Lernen ab, wenn man die "Manöverkritik" nicht am Schluß, sondern "zwischen durch" macht. Dann ist noch mehr Energie da als am Ende des Prozesses. Doch auch hier gibt's Widerstände, nämlich von denen, die weiter wollen, was tun möchten und sich durch solche unnötigen Zwischenreflexionen nur gebremst und gehindert fühlen.

In solchen Situationen erlebe ich dann mitunter das "Hase-Jäger-Syndrom". Denn hinsichtlich Lernen spielt sich - bildlich gesprochen - dabei häufig folgender Prozeß ab: Ein Jäger (z.B. ein Manager) rast hinter einem Hasen her (z.B. einem unbedingt zu erreichenden kurzfristigen Ergebnis). Und weil alles so eilig ist, ist es auch unmöglich, zwischendurch anzuhalten, sich zu besinnen, sich an Stelle des Hinterherrennens eine andere, effizientere (Jagd) Strategie zu überlegen, z.B. ein Gewehr zu laden und die Distanz Jäger - Hase durch ein ballistisch wohlgezieltes Geschoß zu überwinden, anstatt mit hängender Zunge (und bloßen Händen) das selbst bewerkstelligen zu wollen ... Diese Denk- und Lernpause kann sich unser Beispielmanager jedoch nicht leisten - denn Zeit ist Geld und der Hase läuft ja weiter - (und wenn er den Hasen dann trotz allem nicht kriegt - dann ist das Tier dran schuld ...).

Der Berater, der nun ein solch eingeschliffenes Syndrom durch Lernfragen unterbricht und unter Umständen sogar noch ein brainstorming empfiehlt über alternative Jagdstrategien, darf sich nicht wundern, wenn er zunächst mit seiner (störenden) Intervention "auf Granit beißt". Mit andern Worten: Die Organisation von Lernen beginnt zunächst gar nicht mit Lernen, sondern mit der Bearbeitung und Überwindung von Widerständen dagegen (eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Widerstandsformen und -ebenen würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, sodaß ich hier diese komplexe Thematik leider nur allgemein erwähnen kann.)

Sind diese Widerstände dann einigermaßen abgebaut (z.B. durch Erleben von "Lernerfolgen"), gilt es das labile dialektische Wechselverhältnis zwischen "Jagen" und "Anhalten", zwischen Arbeiten und Lernen, Handeln und Reflektieren/Planen zu stabilisieren, sowie das "Anhalten und Nachdenken" zu festigen, zu "normalisieren" und zu institutionalisieren.

Aber genauso wie Arbeiten, Handeln, Laufen und Produzieren übertrieben werden kann (vgl. workoholics, Leistungsgesellschaft und Neurose etc.), genauso kann das Reflektieren, Lernen und Planen ohne ständige Rück- und Ankoppelung ans Leben, Tun und Experimentieren - also zur Praxis - ausarten, sinnlose "l'art pour l'art" werden und sich in theoretischen Elfenbeintürmen verschanzen. Deswegen ist es also nötig, Handeln und Reflektieren, Ändern und Lernen ständig in ausgewogener Balance zu halten. Dies alles bei Menschen und in Organisationen zu erreichen kostet Zeit, Geld, Bequemlichkeit und Sicherheit. Die Lernfrüchte reifen erst langfristig - wobei währenddessen die kurzfristigen Ergebnisse permanent drohen, wie flinke Hasen wegzulaufen.

Glücklicherweise wird jedoch trotz dieser Barrieren und Dilemmas gelernt, vielleicht zum einen unbewußt, unorganisiert, ungeplant und latent (man wird halt "reifer" und "lebenserfahrener") und zum andern in Form von Planungen und Auswertungen bisher erreichter Ergebnisse und Erfahrungen. Organisationen haben ja dafür eigene Stellen und Abteilungen sowie dafür auch eigens eingerichtete Verfahren, Sitzungen usw. Von daher wäre dann auch die Frage zu stellen, ob diese Art, Weise und Form von Lernen von Menschen, von Menschen in Organisationen nicht ausreicht und sozusagen also eigentlich in Ordnung ist. Ich glaube das jedoch nicht.

Organisationsumwelten (wie Märkte, Technologieentwicklung, gesellschaftlich-politische Dynamik etc.) werden fortwährend turbulenter. Menschen und Organisationen müssen sich daher zunehmend schneller anpassen, also umlernen, verlernen, neu lernen (was ich im folgenden als Lernen "erster Art" oder Lernen I bezeichnen möchte). (1)

Darüber hinaus müssen sie lernen, wie sie dieses **Anpassungslernen** schneller, zielstrebig, kostengünstiger und effektiver bewerkstelligen können, d.h. also, wie das **Lernen selbst** wiederum besser gelernt werden kann (Lernen II). Und wie solches Lernen lernen besser vorbereitet, gesteuert, gelehrt und organisiert werden kann, d.h. **wie Lehr- und Lernprozesse** zu gestalten sind, die das Lernen und Lernen-lernen strukturieren, es dabei individueller Lust und Laune entziehen und es dadurch **zum gesicherten und normalen Bestandteil der Organisation** werden lassen (d.h. Lernen III oder OE im Sinne einer Didaktik für das Lernen-lernen von Organisationen). (2)

Lernen geschieht dabei nicht nur auf der instrumentellen Ebene der "Logik", sondern auch im Bereich des Gefühls, der inneren Werteinstellungen und der Lebensauffassungen. Beide Lernbereiche sind vonnöten: rationales "Computer-Lernen" und ein integrieren-

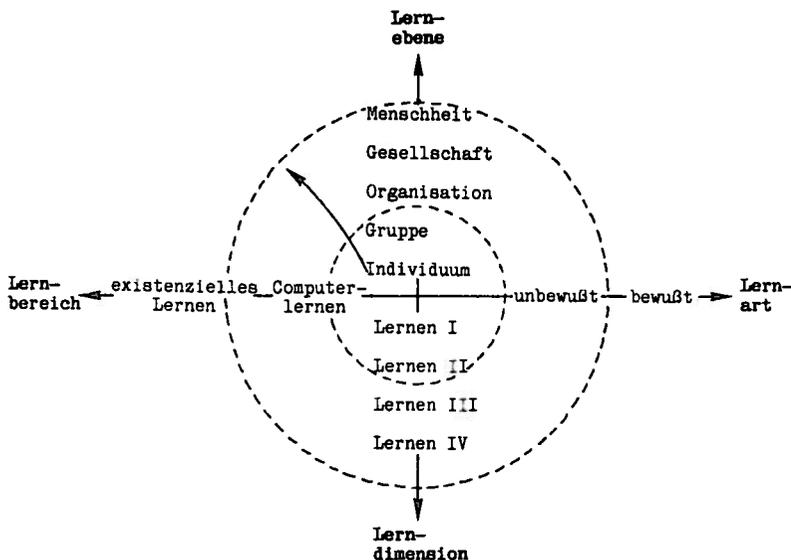
des, auf das "Ganze" bezogenes "existentielles Lernen", um mit den gegenwärtigen und zukünftigen Problemen fertig zu werden. All dies sieht auf den ersten Blick sehr kompliziert aus ... und z.T. ist es das leider auch.

Aber gerade weil "Wandel" heute zum Hauptthema geworden ist, darf Anpassung und Lernen eben nicht mehr (nur) zufällig, unbewußt oder abgespaltet in Spezialabteilungen passieren oder den beliebigen Interessen einzelner überlassen bleiben. Das aber heißt, daß "Lernen" in breiter Form verfügbar, "managebar" und institutionalisierbar gemacht, also eben organisiert werden muß.

**Ziel, Sinn und Zweck** von Lernen, Lernen-Lernen und Lehren müssen dabei allerdings hinterfragbar bleiben, sind also für **Reflexion, Kritik (und Lernen) offen** zu halten (Lernen IV). Kreativität, ethisches Verantwortlichkeitsdenken, Entwicklung und Freiheit gingen sonst verloren. Total verfunktionalisiertes Lernen und Lehren würde letztendlich zum Tod des menschlichen Geistes und jeglichen Humanums führen (vgl. "Schöne Neue Welt". Dies wird heute überdeutlich: Über notwendigen Wandel, über notwendige Innovationen hinaus geht es heute zunehmend mehr um Radikaleres - um "Umkehr" - /vgl. Peccei 1981). Das Thema Lernen entpuppt sich somit als ziemlich umfassender Sach- und "Lebens" -verhalt. Und die Kombination von "Lernen" und "Organisation" fügt dem noch einiges an Komplexität hinzu.

Deshalb - bevor ich weitergehe - möchte ich versuchen, das bisher Gesagte in einer abstrakteren (d.h. aufs Wesentliche reduzierten) Form zusammenzufassen und graphisch zu "komprimieren".

Abb.1: Der "Lernkreis"  
(Bezugsrahmen für die Entwicklung von "Lernen")



Wie das Schaubild zeigt, kann Lernen - im Sinne zyklisch wiederkehrenden Verarbeitens von Erfahrungen, des Ausprobierens (oder denkend-probehandelnden Vorwegnehmens) von neuen Verhaltensweisen oder Handlungsstrukturen und anschließendem erneuten Verarbeiten der Erfahrungen - wie bereits gesagt wurde, zum Teil **unbewußt** (latentes Lernen) oder zum Teil **bewußt** geschehen (explizites Lernen).

Des weiteren kann sich Lernen auch auf verschiedenen **Ebenen** unserer sozialen Wirklichkeit abspielen.

Und zwar auf der Ebene des Individuums, der Gruppe, der (Binnen-) Organisation, der Organisation und ihrer Umwelt und Zukunft, auf der Ebene von Gesellschaften und schließlich auf der Ebene der Menschheit als Ganzes (und ihrer Geschichte).

Das Lernen kann dabei inhaltlich in zwei unterschiedlichen Erfahrungsbereichen und Verarbeitungsbereichen stattfinden: Zum Einen im Bereich quantitativer Speicherung und Verarbeitung rational-analytischer, kognitiver Wissens- und Denkelemente - ich erwähnte das Beispiel "Vokabeln lernen" - und der logischen, sequentiellen Manipulation dieser Wissens- und Denkelemente ("Kopf-Lernen" oder "Computer-Lernen" als Funktion der linken Gehirnhälfte). Zum anderen kann sich das Lernen auf emotional-intuitive, soziale und kreative Lebensäußerungen beziehen ("Lernen mit dem Bauch" oder rechts-hemisphärisches Lernen) und sich in einer synthetisch-spontanen (visuellen) Erfassung von Ganzheiten äußern. Die Integration dieser beiden Funktionen und der Prozess des Erfassens des Lebens als Ganzheit (um leben zu lernen) hatte ich als **"existentielles Lernen"** bezeichnet, also ein Lernen, das die Entwicklungsprozesse von Menschen und Organisationen m.E. am angemessensten erfassen und umschreiben kann (und am dringlichsten erforderlich ist!).

Zu guter Letzt hatte ich dann noch angeführt, daß Lernen in vier unterschiedlichen Dimensionen (bzw. auf drei unterschiedlichen Metaebenen) geschieht bzw. gesehen werden muß: Lernen I bis IV.

Dieses viergliedrige Schaubild stellt für mich momentan den Erfahrungs- und Denkraster bezüglich Lernen in, mit, über und von Menschen und Organisationen dar. Normativ und spekulativ gesehen wäre es vielleicht wünschenswert, den "Lernraum", der sich in der Abbildung nahe um den "Nullpunkt" herum bewegt (innerer gestrichelter Kreis) langsam auszudehnen, damit zunehmend mehr ein Lernen im Vordergrund stünde, in dem die Elemente "Lernen IV/existentielles Lernen/Menschheit/bewußt" von primärer Bedeutung - da unseren Welt-Lernproblemen am angemessensten - wären (äußerer gestrichelter Kreis).

## 2. ZWEI FALLBEISPIELE ... UND EINIGE SCHLÜSSE DARAUS

Es erhebt sich nun die Frage, wie man in der Praxis des Organisationsalltags, zum Beispiel auf der Ebene eines Betriebes, das Lernen in Gang bringen, organisieren und zur Gewohnheit werden lassen kann. Diesbezügliche Möglichkeiten, Interventionen und Vorgehensweisen möchte ich an zwei kleinen Fallbeispielen aus meiner Praxis illustrieren.

### Fall I:

Ein Betrieb der Bauindustrie drohte in den Bereich roter Zahlen abzurutschen. Abnehmende Verkäufe auf Grund schlechter Konjunkturlage schienen die Ursachen zu sein. Man rief mich als Berater hinzu. Der nachfolgende Prozeß lief wie folgt ab:

1. Eine sorgfältige **Diagnose** wurde durchgeführt. Die betriebswirtschaftliche Situation, die Qualität der Fertigungstechnologie, das (strategische) Führungsverhalten des Managements, die Organisation und die Situation der Mitarbeiter (Motivation, Qualifikation) wurden unter die Lupe genommen.
2. Dann wurde eine **Datenrückkoppelung** durchgeführt und Zeit zum **Nachdenken** gegeben.
3. Daraus erwachsen dann "Aha-Erlebnisse", **neue Ideen**, wie man es in Zukunft anders machen sollte und was man aus der Vergangenheit lernen konnte, **welche Fehler warum gemacht** wurden und **wie man diese demnächst vermeiden** könnte sowie welche organisatorischen, führungstechnischen, betriebswirtschaftlichen und allgemein (zwischen-) menschlichen Konsequenzen nun daraus zu ziehen seien...
4. Danach begann man die als notwendig erkannten Veränderungen zu planen und umzusetzen. Ein neues Produkt mit vermutlich besseren Marktchancen wurde entwickelt, die Abteilungen setzten sich partizipativ und freiwillig (!) Kosten-, Einspar-, Investitions-, Kapazitätsziele, entwickelten Projektlisten, überarbeiteten die Art und Weise ihrer abteilungsinternen wie abteilungsübergreifenden Kommunikation und planten die **Selbstregulationsfähigkeit** und Anpassungsflexibilität ihrer Abteilungen durch Einführung multifunktionaler Ausbildungen und teilautonomen Selbstmanagements zu erhöhen (inklusive Verbesserung des traditionellen Rechnungswesens in Richtung eines planungs- und zukunftsorientierten Controllings).

Soweit Beispiel I. Wie geschah nun hier "Lernen"?

Als erstes wurde jener - offensichtlich allen Lern- und Veränderungsvorgängen zugrundeliegender - "Dreischritt" **Analyse/Reflexion - Planung (Proflexion) - Realisation (Praxisumsetzung)** vorgenommen. Der Klient (bzw. die Klienten) erlebten am eigenen Leibe die Grundstruktur von Lernprozessen. Und zwar in allen vier Hinsichten: in der Diagnosephase geschah Lernen I, die anschließend zu planenden Planungsprozesse ließen Lernen III erleben. Die darauf folgende Durchführung der Planung und deren Umsetzung in Maßnahmen und Interventionen wurde dabei von Schritt zu Schritt reflektiert, d.h. unter der Fragestellung diskutiert, was in Zukunft hinsichtlich Diagnose, Planung der Planung, Durchführung und Reflexion besser gemacht werden könnte (Lernen II).

Lernen IV war nur unbewußt Thema. Daß gelernt werden mußte, war selbstverständlich. Arbeitsplatzhaltung, Unternehmenssicherung etc. wurden als Sinn, Ziel und Zweck von Lernen gesehen bzw. nicht weiter hinterfragt. Auch die Art und Weise, wie ich als Berater versuchte, der Organisation bzw. den dort tätigen Menschen "das Lernen (Lernen I, II) beizubringen" (basierend auf vergangenen Lernprozessen III meinerseits), war nach anfänglicher Beschnupperungsphase "okay".

Um ganzheitliches Lernen (d.h. Computer-Lernen und bildhaftintuitives Lernen) zu ermöglichen (und in Richtung existentiellen Lernens auszuweiten), gab es in der Regel nur ein Mittel, und zwar das der Diskussion und Reflexion, unterstützt mit Visualisierungsmethoden (z.B. Collagen) und ergänzt durch Ermutigungen meinerseits, auch Gefühle zu äußern und diese als **vollwertige Daten** sehen zu lernen. Es war ein Teil meiner **Lehr- und Lernstrategie (Lernen III)**, "dialogische Nachdenk- und Verarbeitungssituationen" zu installieren und Vertrauen sowie Offenheit zu fördern. Unbewußt stattgefundenes Lernen konnte dadurch bewußt gemacht und korrigierend-steuernd für die weitere Planung mitgenutzt werden. Deutlich wurden dabei auch die eigenständigen Charakteristika der unterschiedlichen Lernebenen: Das Lernen einzelner (z.B. Programmierkurs) lief anders ab als Diskussionen bezüglich Produktivitätsverbesserungen auf Gruppenebene (z.B. Qualitätszirkel) oder als Lernprozesse zwischen Unternehmen/Betrieb und Markt/Kunde. Für jede Ebene wurden neue Verhaltensweisen gebraucht, wurden andere Strukturen und Erwartungen notwendig.

Der insgesamt blühende Prozeß, das hohe Maß an Nachdenken, Verändern und Lernen fand jedoch sein ziemlich jähes Ende, als der Eigentümer-Chef "kalte Füße" bekam. Die zunehmende Bewußtheit

eines Teils seiner Angestellten ließen ihn um seine Alleinherrschaft fürchten. Er stoppte den ganzen Prozeß kurzerhand dadurch, daß er die Leistungsziele, die sich die Abteilungen aus eigenem Antrieb selbst gesetzt hatten, einfach als quasi-juristische, verbindliche Einforderungsgrößen undefinierte und auf deren baldige Erfüllung pochte. Das von **innen gewachsene, freiwillige, leistungs- und erfolgsorientierte Denken und Handeln** der Mitarbeiter war durch diese, auf ihre "Brust gesetzte Pistole" natürlich sofort gestorben.

Hier nun setzte bei mir ein peinlicher Lernprozeß vom Typ "Lernen III" ein. Was gab' s hier bezüglich OE-Strategie und Beraterverhalten zu verändern? Ziemlich rasch wurde mir folgendes klar: die Existenz von Macht, Eigentum und Herrschaftsinteressen als eigenständige Größen ist in das Lernen von und über Organisation tunlichst mit einzubeziehen und sorgfältig strategisch mit zu bedenken. Auf psychologischer (individueller) Ebene hatte ich fernerhin die unbewußten Identitätsängste dieses Mannes übersehen. Ich hätte mich mehr um ihn kümmern müssen. Obwohl ich im Kopf (Computer-Lernen) natürlich "wußte", wie wichtig der Beziehungsaspekt Berater-Klient (sprich: "Machthaber") ist, hatte ich ihn nicht ausreichend wahrgenommen. Spätestens dann jedoch wurde mir das bewußt und existentiell bedeutsam. Analytisch heißt das:

Die Erarbeitung und Wartung tragfähiger Beziehungen ist neben oder vor dem oben erwähnten Dreischritt Diagnose - Planung - Realisation die vierte wichtige Zentralgröße für die Installation organisierter Lernprozesse.

Nun zu einem weiteren Beispiel.

#### **Fall II:**

Hier handelte es sich um eine größere soziale Dienstleistungsorganisation im Bereich von Sozial- und Gemeinwesenarbeit.

Am Anfang des Prozesses erschien es uns - meinem Kollegen und mir - als ob in dieser und über diese Organisation noch nie etwas gelernt wurde. Wachstumsgesellschaft, reichlich fließendes Geld und voll ausgefüllte Arbeitstage hatten es offenbar für die Verantwortlichen noch nicht notwendig gemacht, die bisherige Entwicklung zu reflektieren, auszuwerten und "auf Zukunft hin" neu zu entwerfen. Allerdings war zwischendurch "ganz unvermutet plötzlich" ein Finanzierungsloch von einer knappen halben Million

DM entstanden. (Ökonomische Variablen sind natürlich ständiger Bestandteil von Organisationslernen - vgl. dazu Rieckmann 1983.)

Man rief uns und deutete an, daß die ganze Organisation dem (kollektiven) Träger mittlerweile offensichtlich über den Kopf gewachsen sei und daß man in seinem eigenen Hause nicht mehr richtig durchblicke. Mir kam das Bild eines Urwaldes. Wir sollten helfen, Klarheit zu schaffen und zu sagen, wo es in Zukunft lang gehen sollte.

Die anschließende Erkundung und Durchforstung dieses Organisationsurwaldes dauerte mit entsprechenden Maßnahmenplanungen, lernmäßigem Verdauen der Erlebnisse und Erkenntnisse "unterwegs" und den damit verbundenen Veränderungsmaßnahmen rund 1 1/2 Jahre.

Der Prozeß lief strukturell ähnlich ab wie in Fall 1. Deswegen beschreibe ich diesen Teil auch nicht weiter.

Auch in diesem Fall bildeten (neben den Beratern) der **Feedbackmechanismus** und der **institutionelle Einbau von Nachdenkphasen** (in Form von Sitzungen, Kostenanalysen, Diskussionen über Strukturen und Prozesse der Organisation, Situation der Mitarbeiter etc.) sowie der **Aufbau von Vertrauen und Offenheit** die wesentlichen Pfeiler organisierten Reflektierens, Lernens, Neuplanens und Veränderens. Allerdings wurde gegen Ende des Prozesses, der über 3 Stufen lief (Diagnose - Reorganisation - Optimierung), folgende zusätzliche Lernvereinbarung getroffen: Zweimal jährlich für 3 Tage sollten die Berater eine "Systemsupervision" durchführen, Feedback geben, Reflexion und Entwicklungsplanung sicherstellen helfen und allgemein mit Sorge tragen, daß das, was in der Vergangenheit geschehen war, nämlich unbewußtes Wachstum ohne klare geplante Entwicklung, nicht noch einmal passieren sollte.

Die Organisation, d.h. die für die Leitung der Organisation verantwortlichen Menschen und Gruppen hatten nunmehr offensichtlich "gelernt", und zwar zweierlei:

Erstens, die Fehler der Vergangenheit zu vermeiden (Lernen I).

Zweitens, wie in Zukunft auf Systemebene Lernen sichergestellt werden kann (Lernen II).

Lernen III (d.h. Lernen II zu lehren) hatten sie dabei an die Berater delegiert.

Aber auch noch etwas Weiteres war gelernt worden. Vor Beratungsbeginn war das Lernen in der Organisation gespalten in eine Gruppe, die das computerhafte Lernen ("linke Gehirnhälfte") besetzt hatte (oder zu tun hatte) - nämlich die Mitarbeiter der Verwaltung und Buchhaltung - und in eine Gruppe, die sich um das existentielle, kreative, intuitive Lernen kümmerte - die Sozialarbeiter, Erzieher und Psychotherapeuten.

Beide Gruppen bekämpften sich (natürlicherweise). Gelernt wurde im Laufe des Prozesses, daß diese funktionale Aufsplitterung (so unumgänglich, wie sie auch ist) re-integriert werden muß. Nur im lebendigen Dialog und ringenden Konflikt miteinander (und zwar "oberhalb des Teppichs") kann das vorhandene Geld und die zu leistende Sozialarbeit miteinander auf einen Nenner gebracht werden. Die unterschiedliche, lernende Erfassung der sozialen Wirklichkeit wurde bewußt und die notwendige Kooperation zum Wohle des Ganzen erkannt.

Die Gründung "interdisziplinärer" Wirtschaftsplanungsgruppen war das Resultat dieses Lernprozesses auf Systemebene.

Allerdings bedurfte es zuvor massiver Arbeit auf den Ebenen "Individuum" und "Gruppe". Projektionen, Verteufelungen und Mißtrauen auf Personenebene mußten erst (auch) als Resultat unterschiedlicher Rollen und Funktionen erkannt werden (also ent-personlicht werden), um dann auf Organisationsebene zu einer sachlichen Handhabung führen zu können (Institutionalisierung neuer Erwartungen, Regeln, Subsysteme sowie Legitimierung des Konflikts).

Soweit zwei kurze Illustrationsskizzen zum Thema "Lernen" in, von und über Organisationen.

### 3. WAS IST NUN DARAUS ZU LERNEN UND ALS ERGEBNIS FESTZUHALTEN?

Ich möchte das - der Kürze wegen - in Form von Thesen und summarischen Sätzen verdichten und zusammenfassen.

1. Menschen haben ein ambivalentes Verhältnis zum Lernen. Besonders dann, wenn es um Lernen geht, bei dem sie als Personen und Rollenträger selbst betroffen werden. Lernwiderstände sind dann häufig zu erleben und zu überwinden. Denn:
2. Lernen bringt Unsicherheit mit sich. Gewohntes wird in Frage gestellt, Neues ist noch nicht da (Transitionsprozeß). Identitätserhaltungs- und homöostatische Gleichgewichtsinteressen machen dabei Lernen schwierig.
3. Die Organisation und Institutionalisierung von individuellen, aber auch von kollektiven Lernprozessen, deren Gegenstand Rollen, Beziehungsstrukturen, Produkte, Kosten, Zukunft etc. sind, ist dann am wahrscheinlichsten erfolgreich, wenn folgende ("transitionspsychologischen und organisatorischen") Bedingungen erfüllt werden können:
  - a) Herstellung (und Wartung) vertrauensvoller offener Kommunikationsbeziehungen mit geringem Angstniveau: Transitionsprozesse (unfreezing) lassen sich bei mitmenschlicher (relativer) Geborgenheit leichter bejahen und ehrlicher durchstehen. Nur dadurch sind existentielles Lernen, "saubere" Problemlösung und menschliches Reifen möglich (was sich ja dann auch in der Organisation und Leistungserstellung wieder auswirkt).
  - b) Entwicklung multidimensionaler Feedback-Systeme (System-Umwelt-Rückkoppelungen für Soll-Ist-Vergleiche als Basis von Steuer- und Regelungs-, d.h. Lernprozessen). Darin enthalten ist die Notwendigkeit des Distanzaufbaus des Systems zu sich selber, um Betriebsblindheit, Problemverleugnungen etc. zu vermeiden. Die Skala von Rückkoppelungsebenen reicht von zwischenmenschlichen Beziehungsklärungen und Erwerb sozialer Kompetenz bis hin zu Controlling und strategischer Unternehmensplanung.
  - c) Die "Beraterfunktion" stellt hier einen ersten Prozeßschritt der Rückkoppelung und Selbstdistanzierung des Systems dar (Aufbau von "awareness").

- d) Internalisation des Problemlöse- und (revolvierenden) Lernzyklus' "Diagnose - Planung - Realisation - Diagnose - Planung - ..." usw.(vgl. Aktionsforschungsansatz).
- e) Dieser Zyklus muß dabei nicht nur in Fleisch und Blut übergegangen sein - das alleine ist noch zu unsicher und zu erosionsgefährdet -, sondern muß strukturell abgestützt und organisatorisch automatisiert werden. Dies geschieht durch Ausdifferenzierung von lernbezogenen Funktionen auf allen Ebenen der Organisation und umfaßt alle Lernbereiche, Lernarten und Lerndimensionen. Beispiele für binnenorganisatorisch institutionalisierte Lernfunktionen dieser Art sind u.a.:
- zukunftsorientiertes Controlling-System
  - strategische Unternehmensplanung
  - interne "change agents" (als Lernhelfer)
  - lernorientierte Qualifikationssysteme und Arbeitsorganisationen (vgl. Betriebswerkerkonzept, Rieckmann 1982)
  - strategieorientiertes Bildungswesen
  - permanente OE (inkl. z.B. Qualitätszirkel, Survey feedback, usw.)
  - Forschung und Entwicklung
  - interaktives, kundenproblemorientiertes Marketing
  - kulturelle Veränderung und vom Topmanagement unterstützte "intellektuelle Demokratie" als Voraussetzung von Kritik und Kreativität (vgl. brainstorming-Regeln!)
  - belohnte und systematische Förderung von Innovation und Investition
  - job rotation und ganzheitliches Denken und Planen ("holistic awareness", Integration "linke und rechte Gehirnhälfte" usw.)
  - externe Beratung
  - Systemsupervision.

Hindernisse auf dem Weg zur Organisation von Reflexion und Lernen bzw. lernenden Organisationen stellen meines Erachtens noch folgende Faktoren dar:

- \* Autoritäres Macht- und Kontrollsystem (Zerstörung angstfreier, ungeschminkter Informationsweitergabe)
- \* Stark zentralisierte Hierarchie, die dezentrale Selbstregulation einzelner Abteilungen und Mitarbeiter unterdrückt, weil sie alles selbst steuern zu müssen glaubt
- \* Eine Führungskultur, die "intellektuelle Demokratie" unterdrückt, Kreativität als Spinnerei unterminiert und Sparsamkeit vor zukunftsorientierte Investitionen stellt

(Diese ersten drei Punkte brachten den im Fall 1 (Bauindustrie) beschriebenen Lernprozeß zum Erliegen).

- \* Monofunktionale Qualifikation der Mitarbeiter, dadurch geringes Spektrum kreativer/alternativer Verhaltens- und Problemlösefähigkeiten
- \* Geringe Partizipation (zwei Augen sehen weniger als 20!)
- \* Hocharbeitsteilige Organisation (Taylorismus, Bürokratismus)
- \* Monokausales, mechanisches statt multidimensionales System-Denken (führt zu einseitigen Problemerkassungen und zu kurz-sichtigen Veränderungsstrategien)
- \* Mehr Konkurrenz als Kooperation

Im Projekt "Bauindustrie" waren diese letzten fünf "Lern-Hemmer" anfangs ebenfalls stark vertreten. Ziel des OE-Prozesses war es daher, hier auch strukturelle Veränderungen zu schaffen. Die oben erwähnte gemeinsame Erstellung von Zielen und Ansätzen multifunktionaler Ausbildungen sollte diesem Ziel dienen. (3)

Im 2. Fallbeispiel (Sozialer Dienstleistungsbetrieb) waren obige Lernblockaden nur relativ wenig vorhanden. Und im Gegensatz zum Fall 1 litt diese Organisation auch nicht an autoritären Macht-, Hierarchie- oder monofunktionalen Qualifikationsproblemen, sondern eher an genau entgegengesetzten Faktoren:

- \* Unklarheit der Verantwortlichkeiten
- \* Blockade des Lernens durch Parteibildung und Machtkampf zwischen Computer-Lernen und existentiellern Lernen
- \* Diffuse, entscheidungsscheue Managementstruktur
- \* Abwesenheit koordinativer Führungsgremien
- \* Machtvakuum (d.h. Macht kommt von machen, denn ohne Macht kann man nichts machen!).

Mit anderen Worten: Ohne geklärte und klare Ordnung läßt sich Lernen auch nicht organisieren und Entwicklung somit nicht institutionalisieren. Insofern stellt ein Mangel an Struktur genauso wie ein Zuviel an Struktur eine Hemmung für Lernen in und von Organisationen dar. Die jeweilige optimale Balance zwischen "Struktur" und Prozeß ist dabei in offenen Systemen keine statische Größe, sondern muß im Sinne eines "Fließgleichgewichtes" fortwährend neu gesucht und bestimmt werden.

Soweit nun meine Skizzierung von psychischen, organisatorischen und prozessualen Rahmenbedingungen, die m.E. beachtet werden müssen bei der Frage, wie Organisationen lernen und wie ihr Lernen organisiert werden kann.

#### 4. LERNT "OE"?

Abschließend sei diese Frage auch noch den "Lehrern" gestellt.

OE als ein methodisches Verfahren, Lernen von Menschen in Organisationen über Organisationen zu organisieren, zu fördern und zu institutionalisieren, mit dem Ziel der Erhöhung des organisatorischen und menschlich individuellen Problemlösepotentials in Richtung der Verbesserung von Humanität und Wirtschaftlichkeit, muß ja selbst wieder zum Gegenstand von Lernen gemacht werden, wenn OE sich weiterentwickeln soll.

Ich sehe hier keine Schwierigkeit, wenn wir OE-Fachleute auf uns selbst dieselben Kriterien anwenden, die auch für das Lernen von Organisationen und die Organisation von Lernen gelten. Die Praxis zeigt jedoch, daß - wenn auch in anderen Verkleidungen - ähnliche Lernhindernisse auftreten (können), wie die oben kurz beschriebenen. Insofern wäre es ratsam, einen externen Berater oder Moderator für Diskussions- und Lernprozesse unter OE-Experten hinzuzu-

ziehen und sporadische "Lernprozeß-Supervisionen" einzuplanen. Das Lernen von Organisationen und die Organisation von Lernen könnten dadurch zum Wohle der Klienten wie der Berater mit Sicherheit verbessert werden.

Doch wer berät die Berater über die Notwendigkeit von Berater-Beratern? Die Zeit (Entwicklung?) wird es zeigen.

Die Organisation von Lernen in lernenden Organisationen wurde anfangs begrifflich innerhalb eines 4-teiligen Denkrahmens zu fassen gesucht. Der **Lernbereich** (Computer-Lernen/existentielles Lernen), die **Lernart** (unbewußt/bewußt), die **Lernebenen** (Individuum bis Menschheit) und die **Lerndimensionen** (Lernen I bis IV) wurden als Bezugsgrößen dargestellt, innerhalb derer das Lernen in Organisationen zu lernen sei.

Zwei anschließend dargestellte Fallbeispiele versuchten, konkrete Institutionalisierungsversuche von organisiertem Lernen in Organisationen punktuell zu illustrieren. In Verbindung damit wurden lernförderliche und lernhinderliche Merkmale für die Organisation von Lernen für lerninteressierte Organisationen skizziert. Abschließend wurde kurz die Lernfähigkeit bzw. Lernvoraussetzung für das Weiterlernen von OE-Experten angeschnitten mit dem Fazit, daß für OE-Experten dasselbe gilt, was auch für OE-Prozesse und Klienten gilt: mit Hilfe von Selbstdistanzierung, Feedback und Reflexion und auf der Basis (funktionalen) Vertrauens und Offenheit sowie mit Unterstützung externer Berater das eigene Lernen zu organisieren und zu lernen.

## **5. DREI JAHRE SPÄTER: WIE DENKE ICH HEUTE - ENDE 1986 - ÜBER DIESES THEMA?**

Den seinerzeit 1983 in der Zeitschrift "AGOGIK" veröffentlichten Artikel über OE und Lernen beendete ich damals mit der Frage: "Lernt OE?". Ich fokussierte diese Frage dann speziell auf OE-Berater und ihr eigenes Lernen hinsichtlich OE. Es ging dabei letztlich um die Frage, ob bzw. wieweit es in der OE-Szene Lernen IV gibt ...

Da mir die Gesamtbeurteilung der OE-Szene jedoch momentan weniger am Herzen liegt, entstand stattdessen in mir die Idee, mich selber einmal kritisch hinsichtlich Lernen IV (Sinn, Ziel, Zweck, Methodik und Praxis von OE) zu hinterfragen. Auf deutsch: Hat sich bei mir und in meiner Praxis als OE-Berater etwas getan, verändert, weiterentwickelt, zum Guten oder Bösen, vorwärts oder rückwärts, aufwärts oder abwärts? Gibt es also da etwas, was ich als Ergebnis von Lernen (Lernen IV) bei mir selbst bezeichnen würde?

Und in diesem Zusammenhang tauchte dann auch die Idee auf, obigen Artikel noch einmal "nach"-zulesen und ihn selber zur Ausgangsbasis zu machen, ob ich Ende 1986, Anfang 1987 die "Dinge" jetzt anders sehe oder nicht.

Nachstehendes kam dabei raus:

### **Fazit**

Ich kann auch heute noch den Artikel so stehen lassen, wie ich ihn damals geschrieben habe. Allerdings haben sich doch deutliche Akzentverschiebungen und Erweiterungen sowie neue Schwerpunktsetzungen ergeben.

Dazu folgendes:

### **5.1 Meine "Organisationsbrille" ist weiter geworden ...**

Um OE-Prozesse (Diagnose + Implementierung) erfolgreich managen zu können, muß ich mir vorher im klaren sein, auf was ich mich da eigentlich einlasse: Was also heißt für mich eigentlich Organisation und was Entwicklung? Auf was muß ich alles achten - und was kann ich getrost übersehen? Und was heißt dann Organisation von Lernen?

1983 schrieb ich diesbezüglich folgendes (vgl. Fußnote 1):

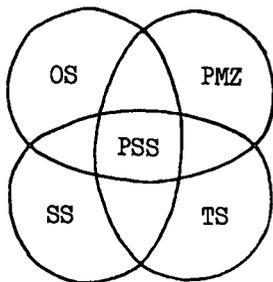
Organisationen fasse ich als offene, sozio-techno-ökonomische Systeme auf, die in permanenten Austauschbeziehungen zu ihren Umwelten stehen (um Überleben und Entwicklung zu sichern) und die ihre Prozesse durch reaktives feedback sowie proaktives feedforward zu steuern versuchen. Die Offenheit der Organisation bewirkt den Zwang und der Feedback-Kreislauf stellt den Hilfsmechanismus dar für Nachdenken, Vordenken, Planen, Handeln und Lernen.

Dieses Modell ist mir mittlerweile zu oberflächlich oder zu kurzgreifend geworden. Ich sehe "Organisationen" (institutionell wie prozessual) heute **acht-** und nicht mehr nur vier-dimensional:

Neben den oben erwähnten vier, nämlich den **sozialen, technischen, ökonomischen** und **allgemeinen umweltbezogenen** Dimensionen, füge ich heute explizit in das Modell noch die Dimensionen der **Zeit** (Geschichte und Zukunft der Organisation), die Dimension der **Unterwelt** (informelle und/oder unbewußte Systeme und Dynamiken), die Dimension des **"politischen Steuerungssystems"** (Drahtzieher, Machthaber, Stakeholder, Entscheider und Strategen) und - last not least - das **Produkt-Markt Interfacesystem** als achte Dimension hinzu.

Um die holistische Ganzheit dieses Organisationsmodells auch grafisch-visuell zu verdeutlichen, ließ ich mir folgende Figur einfallen:

Abb.2: Organisationsmodell



Legende:

SS = soziales System

TS = technisches System

OS = ökonomisches System

PMZ = Produkt-Markt-Zukunftssystem

PSS = politisches Steuerungssystem

- 1) Das PSS als "Oberflächensystem" enthält dabei auch die informellen, geistig-spirituellen und unbewußten Dynamiken und Wirkkräfte von Organisationen (vgl. "Unterwelt").

Auch die Umweltbedingtheit von Organisationen versuchte ich begrifflich exakter zu fassen, was sich in der Prägung zweier neuer "Fachwörter" niederschlug, nämlich in den Termini "Existenzgrund" und "Sinngrund".

Der Existenzgrund (EG), d.h. der Grund für die Existenz eines Systems liegt darin "begründet", daß es einen Output produziert, der (marktfähige) Bedürfnisse der Umwelt (= "Kunden") befriedigt. Soweit und solange ist die Umwelt daran interessiert, die Organisation (durch Zahlungen, Unterstützungen etc) "am Existieren" zu halten. Der "Existenzgrund" wird also hier als kontraktähnliches Austauschverhältnis gesehen und nicht als einseitige Aktivität seitens der Organisation.

Der Begriff des dieser Art verstandenen Existenzgrundes greift allerdings unter Langfristgesichtspunkten noch zu kurz.

Denn bei bester Qualität des Outputs und hoher Nachfrage seitens vieler Kunden, kann es dennoch vorkommen, daß "im Grunde genommen" der Output "sinnlos" ist.

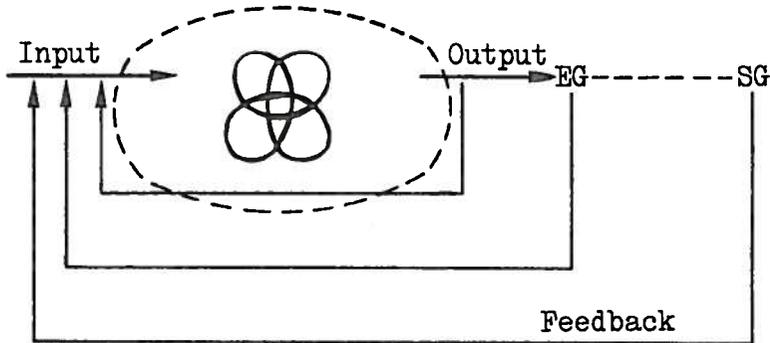
Zwar befriedigt beispielsweise ein 240 km/h fahrendes Auto genügend Bedürfnisse (=findet Käufer) und ist im Existenzgrund gesichert, ist jedoch angesichts der Situation auf unserem Welt- raumschiff "Erde" und seiner Besatzung "Menschheit" völlig sinnlos.

Die langfristige, globale und systemische Sinnhaftigkeit mancher Existenzgründe mancher Organisationen ist daher deutlich anzweifelbar. Insofern stellt der "Sinngrund" (SG) einer Organisation eine über ihren Existenzgrund hinausgehende eigenständige Kategorie oder Orientierungsgröße dar. Daß dieses auch von geschäftlicher Bedeutung sein kann, hat Peter Weissengruber in seinem in einer Marketingfestzeitschrift veröffentlichten Artikel sehr eindrücklich dargelegt (Weissengruber 1986).

Kurz und gut: meine "Organisationsbrille" ist weiter geworden, mein Organisationsmodell ent-reduzierter.

Bildlich stelle ich das heute gerne Klienten und Studierenden wie folgt dar:

Abb.3



Diese Sicht von Organisation hat auch meinem Verständnis von OE und von der Qualität der darin stattfindenden (oder: stattzufindenden) Lernprozesse neue Akzente und neue Priorität verliehen. Darauf möchte ich im folgenden kurz eingehen.

## 5.2 Strategisch angebundenes Lernen

Organisationsbezogenes Lernen braucht Energie, Ziel und Sinn. Existenzgrund und Sinngrund sind dabei die Energiequellen der "Organisation", und strategische Pläne und Feedbacksysteme die Energie-, Ziel- und Sintransporteure.

Organisatorisches Lernen, d.h. das Lernen der Menschen in Organisationen (und auch durch und über Organisationen) macht in der Regel nur dann Sinn, wenn es eben allen Betroffenen Sinn macht, also dazu beiträgt, den Existenzgrund der Organisation (und deren längerfristigen Sinngrund - und damit auch den eigenen Arbeitsplatz) sichern zu helfen.

Personal-, Management-, Organisations-, Produkt- und Unternehmensentwicklungen liefen - so meine Erfahrungen - immer dann besonders gut, d.h. energievoll, kreativ und reibungslos ab, wenn dieser Bezug zum Existenz- (und Sinn)grund des Systems hergestellt und transparent gemacht werden konnte.

Andere Lernprozesse in Organisationen halte ich mehr oder weniger für l'art pour l'art: sie sind schön und gut und bringen u.U. auch dem einzelnen etwas. Da sie jedoch nicht strategisch am Existenzgrund orientiert sind, können solche Lernprozesse schnell zu einer "Verzettelung" organisationaler Lernprozesse führen.

### **5.3 Lernen und OE muß oben anfangen**

Die außerordentliche Bedeutung des "politischen Steuerungssystems" ist mir durch die verschiedensten "Beratungsreinfälle" überdeutlich geworden. Die humanistische Blauäugigkeit meiner (unserer?) früheren OE-Wander- und Lehrjahre ist endgültig vorbei.

Ich ackere nicht mehr im "Bauch" der Organisation, ohne sichergestellt zu haben, daß der "Kopf" auch mitmacht. Und wenn der Kopf nicht weiß, was er will, und wie sein System aussieht, dann muß ich eben erst einmal dort einsteigen. Heute nennt man das dann strategische Planung, CI-Konzeptierung oder Arbeit an der Kultur des Unternehmens.

Die im Artikel erwähnten zwei Fallstudien (Bauindustrie/soziale Dienstleistungsorganisation) endeten in bezug auf **diese** Dimension böse: ich hatte die Drahtzieher, Stakeholder und Mafiosi zu wenig berücksichtigt.

Des weiteren ist die Erfüllung des obigen Punktes 2 - strategisch angebundenes Lernen - nicht möglich, wenn im politischen Steuerungssystem nicht Klarheit über Ziele und Commitments besteht.

### **5.4 Ohne existentielles Lernen lernt sich nichts!**

In meinem Schaubild "Lernkreis" führte ich unter der Dimension "Lernbereich" existentielles Lernen an.

Die relative Bedeutung instrumentellen Lernens scheint mir abzunehmen.

Jedenfalls lege ich heute wieder wesentlich stärkeres Gewicht auf existentielles Lernen.

Warum?

Die Gründe sind komplexer Natur, so daß ich hier nur summarisch darauf eingehen kann:

- \* Aufgrund steigender Umweltkomplexität und -turbulenz ist es in vielen Organisationen nicht mehr möglich, mechanistisch denken, planen, arbeiten, führen und gestalten zu können. Der einzelne ist gefordert mitzumachen und aus sich selbst heraus Initiative und unternehmerischen Geist zu entwickeln (Steigerung der Varietät und Selbstregulation). Das heißt - und das kann auch sehr gefährlich sein: der einzelne ist nicht mehr nur in seiner Rolle, sondern zunehmend mehr auch mit (den Reserven) seiner ganzen Person und Existenz gefordert.
- \* Dies funktioniert jedoch nur, wenn die Mitarbeiter einer Organisation vom Management wie "Ganzheiten", das heißt wie Menschen und nicht wie Rollen und Funktionen behandelt werden. Was wiederum voraussetzt, daß **Führungskräfte Menschenführer werden - und das können sie nur, wenn sie den Menschen in sich selbst "rauslassen"**, oder wiederentdecken oder schlimmstenfalls selbst erst wieder entwickeln. "Qualität" läßt sich nur durch Qualität entwickeln, kreative, engagierte Menschen nur von kreativen, engagierten Menschen, Vertrauen nur durch Vertrauen, Offenheit nur durch Offenheit.

**Diese Veränderungsnotwendigkeit ist ganzheitlicher seelisch-geistig-geistlicher Natur.** Und geht an den Kern, geht an die Existenz - und kann eben nicht mehr mechanistisch-instrumentell "geschult"(!) abgewickelt, delegiert oder gekauft werden.

Zur Initiierung und Steuerung solcher existentieller Veränderungs- und Lernprozesse bedarf es natürlich anderer Vorgehensweisen, anderer Interventionen und eines anderen Know-how. Ich bevorzuge hier in letzter Zeit biblische Berichte, maltherapeutische Ansätze und Märchen.

Aber auch mein Menschenbild hat sich deutlich verändert: es entspricht dem, was Christus über unsere Adamsnatur sagt, einschließlich der Notwendigkeit von Erlösung und Heilung durch Wahrheit und Liebe - und die Erfahrung, daß es geht. Und weil es diesen Weg gibt, ist die Initiierung existentieller Veränderungs-, Leidens- und Lernprozesse verantwortbar. Notwendig sind sie sowieso. Und gute Geburten gibt es auch.

## 6. EINE FALLSTUDIE

Wie das im konkreten Einzelfall aussehen kann, möge nachfolgende **Fallstudie** kurz verdeutlichen und skizzenhaft illustrieren.

Ein typischer mitteleuropäischer Kleinbetrieb mit 30 Mitarbeitern, geleitet vom Inhaberehepaar ("Chef" und "Chefin") mit zeitweiliger Unterstützung vom "Junior" (Sohn des Chefs) hatte ein großes Problem. Es stellte sich summarisch gesehen wie folgt dar:

- \* Die "Produktion" bzw. die daran arbeitenden Arbeiter und Handwerker verbrauchten für die Herstellung der Produkte zu viele Stunden. Die Herstellungsgesamtkosten überstiegen die Preise.
- \* Die Arbeitsbelastung betrug dabei häufig schon 100 und mehr Prozent.
- \* Vier Werkstattmeister, die den Innenbetrieb managen und in den Griff kriegen sollten, waren bereits "verschlissen".
- \* Der fünfte Werkstattmeister hatte bereits gekündigt (Zuvor sprach er öfters über Selbstmord als Ausweg).
- \* Einen sechsten Werkstattmeister einzustellen war vor dem Hintergrund dieser Werkstattgeschichte sinnlos.
- \* Streß und Angstsymptome waren auf allen Ebenen anzutreffen:
  - die Chefin nahm bereits hin und wieder Psychopharmaka (Schlafstörungen, Magenbeschwerden)
  - der Chef selbst litt unter der Angst, eines Tages "ohnmächtig" vom Stuhl fallen zu können ...
- \* Der Chef bekannte, daß er ein Grauen vor der Werkstatt habe und sich unfähig fühle, dort einzugreifen und mit den Mitarbeitern, sprich: Menschen richtig umzugehen. Deswegen habe er die Werkstattleitung ja auch immer "wegverkauft", d.h. einem Werkstattmeister übertragen. Dieses Vorgehen habe sich aber nun totgelaufen.
- \* Traditionelle Planungs-, Koordinations- und Kontrollmaßnahmen wie Stempeluhr, "Refa", Akkordsysteme, Planungstafeln, Selbstaufschreibung etc waren alle schon ausprobiert und sabotiert worden. Sie hatten viel Geld gekostet - und im Endeffekt nichts gebracht (ca. ÖS 500.000,-/DM 70.000,-)

Weit und breit schien keine Lösung mehr in Sicht zu sein. Und einen Weg zurück in traditionelle Vorgehensweisen gab es auch nicht mehr.

"Was also soll ich denn tun?" notrief der Chef.

Was sollte ich sagen?

Was war das Problem?

Was die Oberfläche, was die Tiefe? Was der Umfang?

Was der Hintergrund, was die Perspektive?

Vor welchem Hintergrund von "Wirklichkeit" war diese Situation zu interpretieren - und wo wie zu intervenieren?

Interessanterweise war ein Kollege bei diesem Gespräch dabei - er selbst hatte es vermittelt - und dieser intervenierte wie folgt:

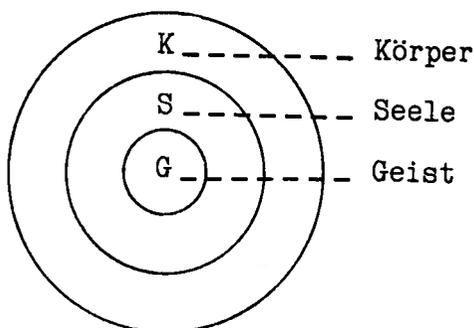
"Ich rate Ihnen, Ihre Werkstatt nur mit 80 % der Kapazität auszulasten. Das reduziert den Streß und gibt Ihnen Puffer für kurzfristige und überraschende Aufträge, sodaß sowohl die Kapazität ausgelastet als auch der permanente Systemstreß reduziert werden kann ..."

Der Klient nahm diesen Vorschlag nicht an. Er spürte offensichtlich - so mein Verdacht - daß die Wurzel des Problems tiefer lag.

Ich meinerseits bot ihm eine "organismische Analyse" an: Er solle sein Unternehmen einmal als menschliches Wesen sehen und schildern, welche Funktionen und Körperteile krank seien.

Ich selbst sehe den Menschen als ein "offenes" dreidimensionales und ganzheitliches Körper-Seele-Geist-Wesen. "Offen" deshalb, weil alle drei Dimensionen oder Ebenen miteinander in Wechselwirkungen stehen und diese wiederum mit ihrer materiellen, psychosozialen und geistig-spirituellen Umwelt (oder "Über"-welt) interagieren.

Abb.4



Vor dem Hintergrund dieses "Menschenbildes" ließ ich dem Unternehmer (und später zusammen mit seiner Frau) Assoziationen knüpfen (die hier nur sehr skizzenhaft wiedergegeben sind):

**körperliche Ebene**

Die Werkstatt = der Magen:

Verdauungsstörungen durch Streß

unverdauliche Speisen: zu schwierige Aufträge

**seelische (psycho-soziale) Ebene**

Depression, Wut, Lethargie, Überforderung

Chef sieht Menschen nur als Mittel zum Zweck

kann nicht richtig mit ihnen umgehen (Angst, Führungsstil, Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Ohnmachtsangst etc.)

**geistig-spirituelle Ebene**

Was ist der "richtige" Umgang mit sich selber, mit Menschen = Mitarbeitern, mit Kunden und Lieferanten, mit Frau und Kinder? Was ist der langfristige Sinn unseres Unternehmens?

Durch diese Assoziationen wurde deutlich, daß die Kernproblematik mehr im seelischen und geistigen Bereich lag und ganz eng verknüpft war mit der Einstellung zu Menschen (und damit zu sich selber) **und** der Einstellung zum Leben und dem, was das Leben ausmacht.

Auf seine Frage also, was er denn bloß tun sollte, sagte ich:

"Ich habe zwei Impulse darauf, wollen Sie die hören?"

"Ja, bitte!"

"Gut. Der erste Impuls: Bezüglich der Werkstatt tun wir vorerst gar nichts. Vorschnelles Eingreifen ohne sorgfältige Diagnose verschlimmert nur die Situation.

Stattdessen stellen wir uns alle erst einmal um das Problem herum, schauen es an und versuchen es dann Schritt für Schritt zu verstehen."

"Ja, gut, - und der nächste Impuls?"

"Lesen Sie bitte einmal die Geschichte von Nebukadnezar - und finden Sie heraus, was das mit **Ihnen** zu tun hat. Dann können wir weitermachen."

Daraufhin er:

"Wer ist denn das?"

"Ein ehemaliger König von Babylon."

"Ja, und wo steht das?"

"In der Bibel."

(Schluckt)

"Wo?!"

"In der Bibel."

"Ja, meinen Sie das ernst?"

"Ja."

"Ja, wissen Sie ... Sie können viele Bücher bei uns finden, aber die Bibel ..."

"Tja, was soll ich da machen ..." entgegnete ich.

"Ja, dann müssen wir uns eben eine besorgen ..." und "befahl" seiner Frau, sich das zu notieren, was mir gleichzeitig Aufschluß über deren Ehesituation gab.

Soweit zunächst einmal mein Vorgehen im Prozeß. Warum - so kann man hier fragen - denn "so eine" unübliche Intervention? Meine Intervention gründete sich auf folgenden Zusammenhang (und ich muß zur Beschreibung einige altmodische Wörter benutzen):

Die Unfähigkeit des Chefs, mit den Mitarbeitern seiner Werkstatt in einer Form zu verkehren, daß diese sich als Menschen ernst genommen sowie ehrlich und aufrichtig behandelt fühlen, können wir die Oberflächenursache des Problems nennen.

Unter dieser Unfähigkeit lag ein großes Maß an Stolz, Arroganz, Hochmut und Kälte, und dieses wiederum vermischt mit Angst und Ohnmacht.

Darunter wiederum das Empfinden von Minderwertigkeit und der Zwang, im Kampf um die Existenz eine glänzende, vitale und optimistische Maske tragen zu müssen.

Darunter Leere und verdrängte Fragen nach Sinn und Leben (und vermutlich erhebliche seelische Verletzungen).

Hier lagen die Wurzeln des Baumes - das Werkstattproblem waren nur die Früchte.

Blitzartig schoß mir durch den Kopf: Wenn dieser Mann nicht seine hochmütige Arroganz erkennt und nicht den Weg der "Demut" (= den Mut zu dienen) beschreitet, wird er keine Chance haben, mit seinen Mitarbeitern voranzukommen und sein Unternehmen über Wasser zu halten.

"Nebukadnezar" fiel mir ein, weil ich ihn sozusagen für ein "Traumbeispiel" von Hochmut und Stolz halte, und nach seiner Persönlichkeitskrise (einer Psychose) ebensosehr für ein Beispiel

von Demut gegenüber Gott und Menschen (Daniel 4, 1-34)

Diese Intervention schlug ein wie eine Bombe: sie erreichte den existentiellen Problemhintergrund.

Der Klient erfaßte **spontan** seine Defizite, die Hintergründe seiner Führungsschwäche, und - was noch viel bemerkenswerter war - er erkannte eine Perspektive für seine weitere Persönlichkeitsentwicklung, ohne daß darüber zeitraubend analytisch gearbeitet werden mußte.

Der Weg zum existentiellen Lernen wurde frei gemacht:

Begegnungen mit sich selbst, mit den Mitarbeitern und mit Familienangehörigen wurden möglich und begannen weitere Selbsterkenntnisse und neues Verhalten mit sich zu bringen.

Der Beratungs- und Entwicklungsprozeß läuft bis heute in erstaunlich erfolgreicher Form weiter, wobei das Lernen auf existentieller Ebene deutlich zunimmt bzw. fast dominant ist.

Folgende Zwischenergebnisse lassen sich aufweisen:

- \* Die Arbeitnehmer verließen fast vollständig ihre herkömmliche lethargische Arbeitermentalität ("Theory X") und entwickelten sich zu werkvertragsfähigen und sich selbst organisierenden, flexiblen **Subunternehmern** mit Markt- und Kundenorientierung (**Einstellungs - und Selbstbildänderung**).
- \* Aufwendige und kostenintensive Koordinations-, Kontroll- und Vorgesetztsysteme wurden dadurch überflüssig, Elastizität und Reaktionsschnelligkeit des Produktionsbereiches nahmen deutlich zu.
- \* Durch Selbstregulation auch im Bereich der Arbeitszeiteinteilung werden die Werkstatt und ihre Maschinen nun von den einzelnen teilautonomen Mitarbeitern bzw. Minigruppen bald fast "rund um die Uhr" ausgenutzt (5 - 23 Uhr): Kapazitätzunahme bei gleichzeitiger Kostenreduktion.
- \* 14-tägig ablaufende "Werkstattversammlungen" dienen dabei zur Weiterentwicklung und Steuerung des gemeinsamen Lernprozesses und laufen ähnlich wie "Qualitätszirkel" ab. "System-Awareness" und betriebswirtschaftliches bzw. unternehmerisches Denken werden dadurch aufgebaut und eingeübt. Ein neuer Werkstattmeister ist überflüssig!  
Einsparung: ÖS 500.000,- pro Jahr.
- \* Auf der Ebene der Unternehmensleitung (Chef - Chefin - Junior) wurde die Notwendigkeit existentiellen Lernens ebenfalls erkannt. Denn die Ehe- und Familienqualität, d.h. die Art und Weise des Miteinanders, das Ausmaß an Verstehen, Achtung und

Liebe untereinander, oder umgekehrt das Ausmaß an Fremdheit, Kälte, Angst und Haß in diesem Bereich schlägt bei Klein- und Mittelbetrieben (= Familienbetrieben) ja immer sofort gleich auf die Betriebsebene durch. Mit anderen Worten: **Organisationsentwicklung auf Betriebsebene ist hier ohne Ehe- und Familienentwicklung auf Unternehmensebene nicht durchführbar.**

Ehe- und Familienprozesse sind aber existentielle Prozesse par excellence, sind also **ohne existentielle Lernprozesse gar nicht veränderbar.**

**Pragmatische Oberflächenlösungen** sind infolgedessen nur von kurzer Dauer und werden von eventuell ungelösten Problemen auf der existentiellen Ebene in raschster Zeit wieder torpediert.

Diese Erkenntnis ist natürlich an sich nichts Neues (und soll hier auch nicht so gemeint sein).

Neu ist für mich der Bedeutungsanstieg dieser Lernebene und die Notwendigkeit, diese immer synoptisch mit den anderen Prozeßebenen wahrzunehmen und zu steuern.

Oder anders ausgedrückt: Ich versuche jetzt stärker als früher Unternehmensprozesse und existentielles Lernen integrativ zu erfassen.

OE-Prozesse laufen - systematisch gesehen - meines Erachtens dabei gleichzeitig auf folgenden Ebenen ab:

- I Ebene I beschreibt die Produktions- und Organisationsprozesse des Unternehmens im Rahmen des "Tagesgeschäftes".
- II Dabei ist die Qualität dieses "Geschäftsprozesses" konstant zu beobachten ("monitoring"), und
- III am Output, an Zielen und dem Existenzgrund zu messen.
- IV Dieses stellt dann die Grundlage für Lernen I bis III dar (funktionales Lernen)
- V Existentielles Lernen wird dadurch sowohl ausgelöst als auch - in dialektischer Wechsel- und Rückwirkung - selbst wiederum zur Steuergröße für die Gestaltung und Qualität des funktionalen Lernens I bis III.
- VI Existentielles Lernen geht dabei jedoch über Lernen IV hinaus, und zwar insofern, als Lernen IV lediglich als 3. Metaebene von Lernen I verstanden werden kann und per Defi-

nitionen eher dem philosophisch-reflektiven, also primär kognitiven Lernen zuzuordnen ist.

VII Existentielles Lernen dahingegen ist in seiner tiefsten Schicht entfunktionalisiert und umfaßt dabei die Ganzheit der Person in Immanenz, Transzendenz und Kontingenz. Insofern ist existentielles Lernen immer auch "religiös", d.h. Menschen-, Welt- und Gottesbilder tangierend und "Gottesbegegnungen" einschließend.

Von diesem Hintergrund her wird es dann vielleicht auch deutlich, warum ich seinerzeit mit der biblischen Figur des Nebukadnezar intervenierte und operierte, nämlich um das mir notwendig erscheinende existentielle Lernen möglichst schnell in Gang zu bringen. Seit diesem Beginn folgten dann noch eine Reihe anderer "spiritueller" (für mich: biblischer) Interventionen - mit ähnlich erhellenden Lern- und Prozeßauswirkungen (z.B. Mann-Frau Beziehungen, "Produktivkraft Wahrheit", etc.).

Deutlich wurde auch, daß existentielles Lernen (in dieser Tiefe) nicht nur nicht umgehbar ist (falls man in offenen Systemen einen hohen Selbstregulationsgrad haben will), sondern sich sowohl betriebswirtschaftlich und manageriell auszahlt als auch befreiende Erfahrungen im Bereich eigener Persönlichkeitsentwicklung (als Individuum, als Ehepartner, als Familienmitglied, als Unternehmensverantwortlicher) mit sich zu bringen vermag.

## 7. ZUSAMMENFASSUNG

Meine Auffassungen hinsichtlich Lernen und Organisationsentwicklung haben sich in drei Bereichen seit 1983 akzentmäßig verschoben:

- \* Das OSTO-System-Modell von Organisationen wurde von 4 auf 8 Dimensionen erweitert.
- \* Lern- und OE-Prozesse sind m.A. nach strategisch immer am Existenz- und Sinngrund des Unternehmens auszurichten (Energie, Ziel, Wirksamkeit)
- \* Lernen und OE müssen oben anfangen, um die Unterstützung des "Politischen Steuerungssystems" zu garantieren (politische Aspekte von OE und Lernen!)

\* Und: ohne existentielles Lernen "lernt sich im Grund gar nichts wirklich richtig".

## FUSSNOTEN

- 1) Organisationen fasse ich daher als offene, sozio-techno-ökonomische Systeme auf, die in permanenten Austauschbeziehungen zu ihren Umwelten stehen (um Überleben und Entwicklung zu sichern) und die ihre Prozesse durch reaktives feedback sowie proaktives feedforward zu steuern versuchen. Die Offenheit der Organisation bewirkt den Zwang und der Feedback-Kreislauf stellt den Hilfsmechanismus dar für Nachdenken, Vordenken, Planen, Handeln und Lernen.
- 2) Organisationsentwicklung und die Rolle des "OE-Beraters" kann in diesem Zusammenhang als Lernen III und als eine Strategie zur (entlastenden) Institutionalisierung sowie zur Initiierung, Steuerung und Garantierung derartiger komplex-reflexiver Lernprozesse der Systemveränderung und -entwicklung verstanden werden. OE bezeichnet dann - in professionalisierter Form - eine Technologie, durch die über die (komplexitätsreduzierende) Organisation von Lernen III, z.B. in der Rolle des internen und/oder externen OE-Beraters, ein Lernen-Lernen der Organisation intentiert und organisiert wird.  
Eine ausführliche Diskussion dieser komplexen Zusammenhänge zwischen Lernen, Organisation und Organisationsentwicklung findet sich bei Bateson (1972, S. 301 f.) sowie Rieckmann/Sievers (1978, S. 259-276) und Rieckmann (1982, S. 209-216). Deswegen möchte ich im Rahmen dieses Artikel diese Thematik hier nicht tiefergehend behandeln.
- 3) Die damals eingeleiteten Lern- und Veränderungsprozesse basierten auf der Auffassung, daß in "modernen", lernoffenen und selbstregulativen Organisationen Partizipieren, Problemlösen, Planen, Gestalten und Lernen allesamt eng miteinander verwoben und dialektisch verknüpft sind:

"Die Beziehung von Lernen und Problemlösen ist zwiefacher Natur. Zum einen muß Lernen dem Problemlösen vorausgehen, zum andern ist Problemlösen selbst eine Art intelligenten Lernens." (Kappler 1972, S.54).

Das gleiche gilt für Partizipation:

Partizipieren wollen (oder sollen) setzt partizipieren können voraus, wobei beides wiederum partizipieren lernen und lernen durch Partizipation in Gestaltungs-, Entscheidungs- und Lernprozessen zur gemeinsamen Voraussetzung hat (vgl. Peccei 1979).

## LITERATUR

Bateson G.: The Logical Categories of Learning and Communication.  
In: Bateson G. (Hrsg.): Steps to an Ecology of Mind, New York  
1972

Kappler E.: Systementwicklung. Lernprozesse in betriebswirt-  
schaftlichen Organisationen, Wiesbaden 1972

Peccei A.: Zukunft und Lernen, Wien 1979

ders., Die Zukunft in unserer Hand, Wien 1981

Rieckmann H.: Auf der grünen Wiese..., Bern 1982

ders., OE-Interventionen, Teil II. In: Organisationsentwicklung  
1983

Rieckmann H., Sievers B.: Lernende Organisation - Organisiertes  
Lernen: Systemveränderung und Lernen in sozialen Organisationen.  
In: Bartölke K. u.a., Arbeitsqualität in Organisationen, Wies-  
baden 1978.

Weissengruber P.: Auf der Suche nach dem Sinn. In: Kulhavy E.,  
(Hrsg.), Marketing 1966-1986, Linz 1986.



**Drs. Hans von Sassen**

## **Lernen von Organisationen**

### **1. WAS IST ORGANISATIONSLERNEN?**

Wer das Wort "Lernen" ausspricht, meint damit fast immer wie selbstverständlich das Lernen eines einzelnen Menschen. Überhaupt ist der Begriff des Lernens für viele durch die Schulerfahrung geprägt. Schulen und die darauf aufbauenden Lehranstalten sind eben dazu da, daß Schüler, Studenten oder Seminaristen etwas lernen. Manchem Lehrer würde die Behauptung sonderbar vorkommen, daß die Schule als solche, als Organisation, als "System" etwas lernen könnte oder sollte.

Diejenigen, die mit betrieblicher Weiterbildung, Organisationsberatung oder Organisationsentwicklung zu tun haben, sind immer mehr daraufgekommen, daß ihre Bemühungen zu einem großen Teil fruchtlos bleiben, solange "die Organisation", in der oder für die sie arbeiten, nicht lernt.

Mit "Organisation" ist hier ein "sozialer Organismus" oder eine Institution wie z.B. eine Unternehmung, Schule, Ministerium usw. gemeint, oder größere "Subsysteme" derselben - also ein organisiertes Ganzes, in dem Menschen mehr oder weniger dauerhaft an gemeinsamen Aufgaben arbeiten (nicht also der Aspekt Organisationsstruktur oder "das Organisieren").

**Was** kann nun eine Organisation lernen, **wozu** braucht sie das, **wie** lernt eine Organisation und wie kann dieses Lernen gefördert werden? (1)

Um an diese Fragen heranzukommen, zunächst einige Gedanken über Lernen im allgemeinen.

### **2. LERNEN**

Wir verstehen Lernen hier als "Erwerben von Fähigkeiten" im weitesten Sinn, d.h. sowohl auf dem Gebiet des Wissens als auch auf dem des Könnens und Verhaltens. Man kann es auch so sagen:

Lernen hat stattgefunden wenn

- \* das **Bewußtsein** (der Inhalt und Umfang, die Klarheit und Qualität des Wissens und Verstehens)
- \* das **Handeln Können** in entsprechenden Situationen
- \* die **Einstellung**, die Motivation und das Verhalten

geklärt oder erweitert, gewachsen oder gefestigt, vertieft oder verstärkt sind.

### 3. DREI ARTEN VON FÄHIGKEITEN

Welche Fähigkeiten werden nun insbesondere im Arbeitsleben angesprochen - ob es sich nun um Arbeit innerhalb einer Organisation/Institution oder eine solche freiberuflicher Art handelt?

Wir unterscheiden dabei drei Arten von Fähigkeiten, die aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit ganz andere Lernprozesse und eine andere Art der Aufmerksamkeit und Begleitung erfordern, nämlich:

- technische Fähigkeiten
- soziale Fähigkeiten
- konzeptuelle Fähigkeiten (\*)

#### 3.1 Technische Fähigkeiten

Diese umfassen alle Basisfähigkeiten menschlichen Handelns, wie gehen, sprechen, lesen, schreiben, rechnen usw. und darauf aufbauend alles Fachwissen und -können, das uns ermöglicht, mit Dingen, objektiven Daten, mit Tatsachen oder Systemen umzugehen. Der Ausdruck "technisch" ist hier im weiteren Sinne gebraucht - auch ein Buchhalter, eine Hausfrau oder ein Künstler bedürfen gewisser technischer Fähigkeiten für ihre Tätigkeiten.

Aspekte dieser Fähigkeiten sind:

- \* **Verstehen** z.B. der Eigenschaften des Materials, der Bedingungen von Naturgesetzen ("Technische Einsicht")

---

(\*) Diese Gliederung ist im NPI, Institut für Organisationsentwicklung in Zeist/NL entwickelt worden.

- \* **Wahrnehmen** und **Beurteilen** können solcher Zusammenhänge in der praktischen Situation
- \* **Entwerfen** oder **planen** z.B. einer Konstruktion, eines Arbeitsganges usw.
- \* **Fertigkeiten**, um die Arbeit ausführen zu können, z.B. Geschicklichkeit

Das Verhältnis des tätigen Menschen zu den Dingen, ebenso wie zu Zahlen, Formeln usw. ist ein instrumentelles. Das Material, die Werkzeuge usw. wollen ja aus sich heraus nichts, sie fügen sich unserer Handhabung. Das ist eine Charakteristik der technischen im Unterschied zu den sozialen Fähigkeiten.

Das technische Ergebnis hängt also ganz von den Fähigkeiten des tätigen Menschen ab.

### 3.2 Soziale Fähigkeiten

Diese umfassen alles, was es uns ermöglicht, mit Menschen und menschlichen Zusammenhängen umzugehen, wie kommunizieren, zusammenarbeiten, führen, beurteilen, beraten, helfen.

Aspekte dieser Fähigkeiten sind:

- \* **Verstehen** von Vorgängen und Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Interaktion, Gruppenbildung usw. ("soziale Einsicht")
- \* **Wahrnehmen** können, was in einer Gruppe vor sich geht ("Sensitivität") z.B.

was ein anderer eigentlich meint, aus welcher Erfahrungswelt er spricht. Also durch Worte hindurchhören, statt sich sogleich ein Urteil über eine Aussage zu bilden.

wie das, was Teilnehmer tun oder lassen im Gruppenprozeß weiterwirkt.

Solche Wahrnehmungen ermöglichen eine wesentliche Verbesserung der Gesprächsführung.

Wahrnehmung und Einsicht ergeben zusammen eine "diagnostische Fähigkeit", d.h. Bemerkten und Verstehen von konkreten Ereignissen im zwischenmenschlichen Geschehen.

Weiters:

- \* **sich vorstellen**, welche Art des Vorgehens, der Gesprächsführung oder Intervention der Gruppe auf dem Weg zu ihrem Ziel weiterhilft ("soziale Phantasie").
- \* **Intervenieren**, sodaß dies die beabsichtigte und von den anderen verstandene Wirkung hat - also klar ausgedrückt, im guten Ton, im richtigen Augenblick, taktvoll udgl. ("soziale Technik").

Die beiden letzteren ergeben zusammen die "Fähigkeit situativen Handelns".

Nun sind Menschen keine passiven Daten, sondern denken, meinen, werten, fühlen, wollen und entscheiden. Zusammenarbeit erfordert deshalb: kommunizieren, Beziehungen pflegen, Rollen abstimmen, also "interagieren".

Das Resultat einer zusammenarbeitenden Gruppe hängt also nicht nur von den technischen Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder ab, sondern auch von der Fähigkeit und Bereitschaft zur Interaktion der Gruppe.

Jeder dieser Aspekte kann einseitig vertreten sein, in ihrer Gesamtheit machen sie erst die soziale Fähigkeit aus.

### 3.3 Konzeptuelle Fähigkeiten

Diese umfassen alles, was es ermöglicht, (neue) Gedanken zu konzipieren und in die Wirklichkeit überzuführen wie: Ziele setzen, Grundsätze, Konzeptionen, Prinzipien, Leitbilder, Strategien, Pläne zu entwerfen, zu klären, festzusetzen und dies alles in Entscheidungen, Handlungen und Einrichtungen zur Wirksamkeit zu bringen.

Jedes Unternehmen im weitesten Sinne, z.B. auch ein Projekt, gibt sich - mehr oder weniger bewußt - einen Sinn, es richtet sich auf eine Zukunft, in der etwas (Neues) aufgebaut, geschaffen, produziert werden soll. Das erfordert eine kreative, konzeptuelle (oder konzeptive) Tätigkeit.

Daran sind wieder einige Aspekte zu unterscheiden:

- **Wahrnehmen** oder Vorausschauen von (zukünftigen) Bedürfnissen, Möglichkeiten, Gelegenheiten, Problemgebieten, Tendenzen, Entwicklungen insbesondere in der (Um)Welt.

- **Kreative Gedanken**, wie diesen Bedürfnissen etc. entsprochen werden könnte, also Ideen, Ideale, Leitbilder, Prinzipien einer "Unternehmung" konzipieren und entwickeln.
- **Ziele** bestimmen, Szenarios entwerfen, **Strategien, Pläne** aufstellen.
- Diese zu **operativen Entscheidungen** und Maßnahmen verdichten.

In dem Maße, in dem konzeptuelle Fähigkeiten nicht nur bei der obersten Führung entwickelt sind, wird Mitdenken und "intelligent Handeln im Sinne des Ganzen" einer größeren Gruppe von Führungskräften und Mitarbeitern möglich.

In einer Kurzformel zusammengefaßt bedeuten

Technische Fähigkeiten : umgehen können mit Dingen  
 Soziale Fähigkeiten : umgehen können mit Menschen  
 Konzeptuelle Fähigkeiten: umgehen können mit Ideen

Nicht jeder Mitarbeiter braucht im gleichen Ausmaß über diese Fähigkeiten zu verfügen.

In einer größeren Organisation z.B. sind für Facharbeiter, Angestellte und Spezialisten die technischen, für die obere Führung die konzeptuellen Fähigkeiten entscheidend. Über soziale Fähigkeiten sollten eigentlich alle verfügen.

Unsere Schulen und Berufsausbildungen sind bisher beinahe ausschließlich auf technische Fähigkeiten gerichtet. Soziale und konzeptuelle Fähigkeiten erwirbt man sich meistens erst im Arbeitsleben durch Imitation und Erfahrung.

Diese sind darum gewöhnlich - verglichen mit dem fachlichen Können - nur mangelhaft ausgebildet.

#### **4. LERNEN IN VERSCHIEDENEN "SOZIALEN DIMENSIONEN"**

Die Frage, wie Organisationen lernen, läßt sich am besten klären, wenn wir das Lernen in verschiedenen sozialen Dimensionen charakterisieren und miteinander vergleichen. Wir beziehen uns auf die folgenden vier Dimensionen: Individuum, Gruppe, Organisation, Gesellschaft.

#### 4.1 Individuelles Lernen

Der einzelne lernt rechnen, feilen, eine Maschine bedienen, buchführen usw., d.h. er erwirbt sich individuelle **Fähigkeiten**, die da zur Anwendung kommen, wo die Leistung durch Einzelarbeit erzielt wird. Eine Gruppe kann nicht feilen lernen, das hätte keinen Sinn. In dieser Hinsicht ist die Leistung einer Gruppe oder Organisation nur die Summe der Einzelleistungen.

Für das individuelle Lernen sind also die **technischen Fähigkeiten** charakteristisch. Auch der Lernprozeß ist ein individueller. Lehrer und Lernsituation schaffen die Bedingungen, aber lernen muß es der einzelne selbst durch Aufnehmen, Verarbeiten, Üben usw.

Diese Art des Lernens ist uns am geläufigsten.

#### 4.2 Gruppenlernen

Die Leistung einer Gruppe hängt davon ab, inwieweit das Gespräch und die Zusammenarbeit "funktionieren". Die **Gruppenfähigkeiten** sind also **soziale Fähigkeiten**. Auch der einzelne kann sich soziale Fähigkeiten erwerben, aber nur in und durch eine Gruppe. Der Lernprozeß ist ein "interaktionales Lernen". In diesem Zusammenhang ist aber wesentlicher, daß die sozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen eines Mitgliedes erst wirksam werden, wenn sie in der Gruppe akzeptiert sind und verständnisvoll darauf eingegangen wird. Anders gesagt, wenn das "Gruppenverhalten, beruhend auf Gruppennormen und Rollenverständnis", entsprechend entwickelt ist. Eine Gruppe wird als solche nach außen wirksam - z.B. als Informations- oder Entscheidungsorgan innerhalb einer Organisation - insoweit sie als Gruppe im obigen Sinn fähig geworden ist (ein Team bildet), also als Gruppe gelernt hat. Es ist eine Erfahrung, daß eine neu gebildete Gruppe (z.B. ein Vorstand) - auch wenn alle Mitglieder bereits persönliche soziale Fähigkeiten mitbringen - nicht sofort eine fähige Gruppe ist, sondern erst noch durch einen neuen Lernprozeß hindurchgehen muß, um ein Team zu werden.

#### 4.3 Organisationslernen

Jede Organisation beruht auf Arbeitsteilung und Zusammenarbeit, die durch **Menschen und Einrichtungen** (wie Abteilungen, Strukturen, Regeln, Prozeduren, Prozesse, Mittel, Gebäude) zustandekommt bzw. möglich gemacht wird. Welche Strukturen, Prozeduren usw. zu irgendeiner Zeit gültig sind, hängt von Entscheidungen von Men-

schen und Gruppen ab. Solche Entscheidungen erfordern **konzeptuelle Fähigkeiten**.

Ideen, Konzeptionen können Personen oder Gruppen entwickeln. Sie bleiben aber nur Gedanken, solange sie nicht in der Organisation akzeptiert sind und angewendet werden. Das Verhalten der Organisation als Ganzes (oder von Teilbereichen, die eine relativ selbständige verantwortliche Aufgabe haben), beruht immer auf einer Konzeption, hinter der bestimmte Auffassungen stehen. Diese Konzeptionen, die das tägliche Handeln bestimmen, sind oft gar nicht bewußt. (2)

Einzelne oder Gruppen können bereits lange deutlich sehen, daß eine neue Marketingkonzeption dringend notwendig ist. Aber erst wenn dieses Verständnis und der entscheidende Wille in "der Organisation" anwesend ist, d.h. wenn die Organisation "gelernt" hat, wird diese Konzeption in das Handeln der Organisation integriert. Was eine "handelnde Organisation" in Wirklichkeit tut, hängt nicht nur von der obersten Führung, sondern oft von einem Kräfte-spiel vieler Beteiligter ab.

Konzeptuelle Fähigkeiten können auch nur in einer Organisation, in der wirklich entschieden und gehandelt wird, gelernt werden.

#### **4.4 Gesellschaftliches Lernen**

Lernen in dieser Dimension geschieht auf der Ebene der **Werte**, der Normen, der Paradigmen. Herrschende Werte werden in einer bestimmten Zeit von einer Mehrheit als so selbstverständlich erlebt, daß sich eine Änderung der Auffassung darüber nur langsam vollzieht. So ist z.B. die Verbreitung der Auffassung, daß jeder Mensch lesen und schreiben können sollte, daß es selbstverständlich ist, seine Kinder auf die Schule zu schicken und nicht auf dem Feld oder im Bergwerk arbeiten zu lassen, solch ein gesellschaftlicher Lernprozeß, der sich über eine oder mehrere Generationen hinzieht. Der gesellschaftliche Wertewandel hat dann Folgen für die Gesetzgebung und für gesellschaftliche Einrichtungen wie z.B. Schulen, Krankenhäuser, Sozialarbeit usw.

Die Lernprozesse in der gesellschaftlichen Dimension gehen also nur langsam vor sich, manchmal über Generationen.

Demgegenüber nimmt ein Individuum etwas Neues viel schneller in sich auf bzw. ändert sich eher z.B. in seiner Einstellung. Die Widerstände, die jedem Lernen entgegenstehen, sind hier relativ

am leichtesten zu überwinden; die "kollektiven" seelischen Widerstände in der Gesellschaft sind dagegen zäh und langlebig.

Das ist zum Teil wohl darin begründet, daß es einen gesellschaftlichen Wert gibt, der besagt, daß jeder Mensch etwas lernen sollte. Darum richten "wir" Schulen, Aus- und Weiterbildungen ein. Etablierte Großgruppen wie Parteien, Konfessionen usw. gehen dagegen selten davon aus, daß sie etwas zu lernen hätten. Sie "wissen" bereits von eh und je, was für sie und andere das Richtige ist.

Gruppen lernen langsamer als Individuen, die möglichen Widerstände sind auch erheblicher. Abgesehen von den vorhandenen Fähigkeiten der Mitglieder bestimmt das Netzwerk von Beziehungen, ob und welche neuen Fähigkeiten und Verhaltensweisen die Gruppe erwerben kann. Ist z.B. die Kommunikation mangelhaft und sind Konflikte nicht ausgeräumt, insbesondere wenn zu wenig Vertrauen da ist, dann sind Gruppenlernprozesse weitgehend blockiert.

Ist eine Gruppe dagegen gewillt und fähig zu lernen, dann sind die Lernergebnisse viel wirksamer (in positivem Sinne), als es den entsprechenden Fähigkeiten eines einzelnen Menschen möglich wäre. Aber auch eine Gruppe innerhalb einer Organisation, die nur ihre Position und Gewohnheiten unverändert erhalten will, wirkt stark auf ihre Umgebung. Sie hindert andere Personen und Gruppen in ihrem Funktionieren und ihrer Entwicklung, veranlaßt Konflikte u. dgl.

Das Lernen der Organisation als solche geht noch langsamer und unbewußter vor sich und zwar umsomehr, je größer das betreffende System ist. Dieses Lernen soll im folgenden noch etwas genauer angeschaut werden.

#### **4.5 Menschheitliches Lernen**

Das wäre noch eine 5. Dimension. Da würden Fragen interessieren wie:

Welchen Beitrag leisten kulturelle und gesellschaftliche Systeme, Völker oder Kulturperioden zu neuen Fähigkeiten, die schließlich im Prinzip allen Menschen zugänglich sind? Dieses Gebiet hat aber nur mittelbar - d.h. über die eigene Zeitkultur und gesellschaftliche Umwelt zu tun mit unserem Thema Organisationslernen.

## 5. WIE KÖNNEN ORGANISATIONEN LERNEN?

In jeder Organisation spielen Lernprozesse in all den genannten Dimensionen eine Rolle.

Mitarbeiter lernen (fachliches) Wissen und Können für und durch ihre Tätigkeiten hinzu durch Erfahrung, Instruktion oder Seminare. Die Ergebnisse dieses Lernens tragen dazu bei, daß die Organisation ihre Aufgabe (besser) erfüllen kann.

Gruppen - z.B. Arbeitsgruppen, Mitarbeiterbesprechungen, Projektgruppen bis hin zu Vorstandsgremien - entwickeln soziale Fähigkeiten, also zu kommunizieren, zusammen zu arbeiten usw. Das geschieht allerdings meist eher zufällig und unvollkommen, da die Teilnehmer in ihrer Vorbildung nicht oder kaum darauf vorbereitet wurden. Heute werden zunehmend Seminare und Trainings - meist externe - auf diesem Gebiet angeboten.

Noch zu wenig gibt es eine systematische Lernhilfe für Arbeitsgruppen selbst. Alle Lernergebnisse auf diesem Gebiet beeinflussen ebenfalls das "Leben" und die Effektivität der Organisation. Ihre Bedeutung gegenüber den technischen Fähigkeiten z.B. für den Erfolg eines Unternehmens wird noch weitgehend unterschätzt. Lernen und Bewußtseinswandel von Personen und Gruppen in der Organisation sind Voraussetzungen für das Lernen der Organisation, aber bewirken es nicht automatisch. (3)

Relativ leicht gehen die Ergebnisse dieses Lernens in das tatsächliche Verhalten der Organisation ein, solange diese (noch) klein und jung ist. Ältere und größere Organisationen sind immer weniger geneigt zu lernen, d.h. die innere und äußere Struktur, die Art des Führens, die Prinzipien des Handelns, die Leitbilder usw. zu überprüfen und neu zu konzipieren. Die bestehende "Organisationskultur", die Verfilzung von Belangen und Beziehungen, die tief verankerten Gewohnheiten bilden den Widerstand dagegen. Sie fangen entweder erst unter äußerem Druck zu lernen an, oder indem sie "Organisationsentwicklung" auf sich selber anwenden bzw. zulassen. "Äußerer Druck" entsteht, wenn das Verhalten der Organisation nicht mehr den Bedürfnissen und Auffassungen der Umwelt entspricht, auf die die Organisation für ihre Existenz angewiesen ist. Dann tritt eine Krise ein, in der die Organisation sich entweder defensiv verhält oder bereit ist zu lernen, d.h. mit neuen Fähigkeiten an ihre Aufgaben und Probleme heranzugehen, um das bisherige System und Verhalten entsprechend ändern zu können.

Schließlich spielt auch das Lernen der Gesellschaft in das Verhalten der Organisationen hinein. Neue Mitarbeiter z.B. tragen neue Wertvorstellungen hinein oder dominante Werte in der Umgebung verhindern Erneuerungen, die für die Aufgabe der Organisation notwendig wären. Die Konkurrenz der Werte in der Gesellschaft wirkt sich innerhalb der Organisationen aus, weil Entscheidungen anders ausfallen, je nach den Werten, die man seiner Konzeption zugrunde legt. Eine Patt-Stellung der Entscheidungsträger kann aus diesem Grunde dazu führen, daß lebenswichtige Entscheidungen nicht getroffen werden oder unklare Kompromisse darstellen.

Ein Lernen der Organisation findet also ständig statt, von innen durch Mitarbeiter und Gruppen, von außen durch Einwirkungen der Umwelt. Das sind zunächst Lernprozesse, die nicht bewußt herbeigeführt sind. Die Aufmerksamkeit ist nicht auf Lernen und Entwickeln, sondern auf produktive Tätigkeiten und "technische" Einrichtungen gerichtet. In einer Organisation sind aber jederzeit Ziele, Leitbilder, Grundsätze, Kriterien usw. wirksam, nach denen entschieden, gehandelt und eingerichtet wird.

Den Handelnden ist dieser Zusammenhang oft gar nicht (mehr) bewußt. Sie meinen, sich rein aus der "Logik der Tatsachen", die sie vorfinden, zu etwas zu entscheiden.

Das entspricht übrigens einer vielfach vorkommenden, ungeschriebenen Norm: "ein Manager sollte nur aus sachlichen Erwägungen handeln"; daher wird dieses "als ob" (Fiktion) für das Bewußtsein aufrecht erhalten. Einmal gebildete und bisher in der Organisation gehandhabte Konzeptionen, Auffassungen usw. haben die Neigung, sich wie Gesetze zu erhalten, auch wenn sie der Logik der Tatsachen nicht (mehr) entsprechen.

Die Gesamtheit der Leitbilder, Werthaltungen, Normen usw., die für das Handeln (in) der Organisation "gelten", bildet die "Organisationskultur". Sind nun wesentliche Änderungen des Leitbildes, der Strategie und der Organisationsstruktur notwendig, dann erfordert das - sicher bei älteren Organisationen - ein Lernen der Organisation und damit Erkennen und bewußt Neugestalten der Organisationskultur. Dieser Prozeß wird möglich durch Organisationsentwicklung.

## **6. ORGANISATIONSENTWICKLUNG UND LERNEN DER ORGANISATION**

Die Neuorientierung des Systems einer Organisation bzw. bestimmter Bereiche darin, also der Prozeß der Organisationsentwicklung (oder Organisationsstransformation) ist ein vielfältiges Geschehen, das hier auch nicht annähernd ausreichend dargestellt

werden kann. Das Folgende bringt nur einige Gesichtspunkte im Zusammenhang mit unserem Thema Organisationslernen.

Es bedarf - sicher für die erste Zeit - eines externen Beraters/Begleiters, dessen Rolle und Verhältnis zur betreffenden Organisation geklärt ist und mit dem eine tragfähige Vertrauensbeziehung hergestellt ist.

Die Hauptprobleme des OE-Prozesses sind:

- **Diagnoseprozesse**, Verstehen des bestehenden Systems und
- **Änderungsprozesse** in der Organisation

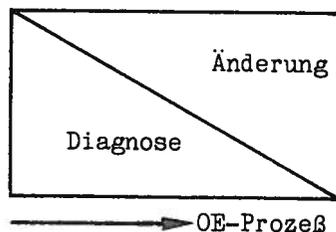
Diagnose heißt nicht nur ein Bild der bestehenden Tatsachen und Zusammenhänge erarbeiten, sondern auch der Hintergründe, d.h. warum diese Tatsachen und Zusammenhänge so sind bzw. geworden sind; also auch Erkennen der verborgenen Seiten der Organisationskultur. Das ist nicht die Aufgabe eines spezialisierten Beraters (wie bei Organisationsanalyse auf der technischen Ebene), sondern von so vielen Mitarbeitern wie möglich mit Hilfe des Begleiters - also im Wesen Selbstdiagnose. Eine Organisationskultur, die die Betroffenen nicht selbst durchschaut haben, können und wollen sie nicht ändern.

Änderung heißt: auf Grund der gewonnenen Selbsterkenntnis und einem Konsens über heute sinnvolle Leitbilder und Prinzipien - Entwerfen, Planen und Durchführen von neuen Tätigkeiten, Seminaren, Funktionen, Strukturen usw.

Anfangs sind die diagnostischen Tätigkeiten im Vordergrund, die aber bald zu vorläufigen oder kleineren Änderungen und Problemlösungen führen. Die letzteren nehmen immer mehr zu, ohne daß dabei der Erkenntnisprozeß aufhört.

Schematisch läßt sich dieses Verhältnis so darstellen:

Abb.1:



Jederzeit greifen also beide Prozesse ineinander. Gerade dadurch werden konzeptuelle Lernprozesse möglich!

Zunächst in einer OE-Projektgruppe, dann sich allmählich ausbreitend, bis die Organisation im anfangs genannten Sinne gelernt hat. Damit hat die Organisation auch die Fähigkeit vergrößert, weitere Diagnose- und Änderungsprozesse effizienter und selbständiger durchführen zu können.

Das Lernen vollzieht sich also in der konkreten Arbeit an Diagnosen, Leitbildern, Zielen, Plänen usw. Eine theoretische Unterweisung über konzeptuelles Denken u. dgl., das dann nur noch angewendet werden muß (wie das bei technischen Fähigkeiten noch recht oft möglich ist), bewirkt erfahrungsgemäß gar nichts. Wohl kann die konkrete Tätigkeit jederzeit gedanklich unterstützt werden, wo das erwünscht ist.

Bei der konzeptuellen Arbeit entwickeln sich bei den Teilnehmern bestimmte Qualitäten, die mehr die innere Seite der konzeptuellen Fähigkeiten sind, insbesondere:

#### **1. Erweiterung des Bewußtseinshorizontes z.B.**

- \* vom eigenen Fachgebiet zu interdisziplinärem Denken, z.B. technische, wirtschaftliche und soziale Faktoren beurteilen, gegenüber einander abwägen, integrieren können.
- \* vom eigenen Arbeitsgebiet (Funktion, Abteilung) zum Überschauen größerer Einheiten bis zu einem Bewußtsein der für die Organisation als Ganzes relevanten Umwelt.
- \* in einem größeren Zeithorizont (time span) denken und operieren können (wesentlich z.B. für eine realistische Planung).

Also ein mehr systematisches Denken (ganzheitlich vernetzt).

#### **2. Mehr bewußt gepflegte soziale Einstellung und Fähigkeiten**

Konzeptionen können nur durch das Zusammenwirken mehrerer Personen und Gruppen entwickelt und realisiert werden. Eine nicht-funktionierende Projektgruppe bringt keine lebensfähigen Konzeptionen zustande, auch wenn ein einzelnes Mitglied darin die geniale, richtige Idee hat. Dadurch allein kommt kein Lernen der Organisation zustande.

Die konzeptuellen Fähigkeiten werden also möglich, wenn ein gewisses Fundament sozialer Fähigkeiten entwickelt ist. Ebenso be-

ruhen die sozialen Fähigkeiten auf einer gewissen Grundlage von technischen Fähigkeiten.

### 3. Mehr innere Sicherheit,

um einer offenen Zukunft entgegenzusehen und zu gehen, Freiräume nutzen bzw. schaffen zu können. Das bedeutet Abbau von Ängsten (Widerständen) beim Überschreiten des bekannten Gebietes (Fachkompetenz, eigene Abteilung, Denkgewohnheiten usw.).

Die letztgenannte Bedingung verweist noch einmal auf das Problem der Widerstände. Oben wurde darauf hingewiesen, daß die Widerstände, die jedem Lerner entgegenstehen, in einer Organisation stärker und spürbarer sind als in Gruppen und Personen, andererseits weniger zäh als beim Lernen in der gesellschaftlichen Dimension.

Alle Autoren, die Organisationsentwicklung theoretisch oder praktisch an Fallbeispielen behandeln, setzen sich mit dem Problem der Widerstände gegen Lernen bzw. gegen Änderung auseinander. (5)

Diese Widerstände sind im Grunde rein psychologischer Natur. Sehr abgekürzt (und vielleicht mißverständlich) könnte man sagen: Sie sind gewoben aus Vorurteilen, Bequemlichkeit, Interesselosigkeit und "Angst vor Unsicherheit" und deren Abwehrformen. Die konkret auftretenden Widerstände sind weitgehend aus der Geschichte der Organisation zu verstehen. In der Diagnose kommen sie nach und nach als Aspekte der Organisationskultur zum Vorschein. Das Erkennen und Überwinden dieser Widerstände ist eine wesentliche Bedingung für das Lernen der Organisation.

Erkennen die Betreffenden einmal die Merkmale und Wurzeln ihrer Widerstände, dann sind diese oft schon weitgehend abgebaut. Dazu trägt des weiteren jegliches Erfolgserlebnis und vor allem das Ausbleiben der anfangs gefürchteten Folgen bei einer Änderung bei.

In dem Maße, wie es einer Arbeitsgruppe gelingt, diese Widerstände zunächst bei sich selber aufzulösen, entsteht Vertrauen und der Mut, Probleme anzugehen, deren Ansprache bisher tabu war. (6)

Sie werden produktiv und kreativ, was meistens wieder in ihrer Umgebung, die bisher noch ungenügend oder nicht in den Prozeß einbezogen war, Widerstände hervorruft, allerdings meistens bereits in abgemilderter Form. Die Aufgabe der Pioniergruppen ist dann, diese Widerstände in ähnlicher Art wie bei sich selber aufzulösen.

Es gibt bereits viel Erfahrung, wie der "Entwicklungshelfer" im einzelnen diesen Prozeß fördern kann, sowohl aus der Organisationsentwicklung wie aus anderen Bereichen, z.B. der Familientherapie.

Einige Beispiele davon sind in der nachfolgenden Literaturangabe zu finden.

## LITERATUR

- 1) Die hier gezeichnete Konzeption einer lernenden Organisation ist in ihren Grundzügen enthalten in:  
v. Sassen H., Kann eine Organisation lernen?, in: AGOGIK 4/83  
Bern 1983, S 4-11
- 2) Argyris nennt das die "theory in use":  
Argyris Ch., Schoen D.A., Organizational Learning: A theory of  
action perspective. Reading/Mass. 1978
- 3) Zum Begriff "Lernendes System" siehe:  
Kappler E.: Systementwicklung. Lernprozesse in betriebswirt-  
schaftlichen Organisationen, Wiesbaden 1972  
Glasl F., de la Houssaye L.: Organisationsentwicklung, Bern  
1975  
Rieckmann H., Sievers B.: Lernende Organisation - Organisier-  
tes Lernen: Systemveränderung und Lernen in sozialen Organisa-  
tionen. In: Bartölke K. u.a., Arbeitsqualität in Organisations-  
entwicklung, Wiesbaden 1978
- 4) Eine eingehende Beschreibung solcher Prozesse findet man z.B.  
in  
Glasl F., de la Houssaye L., a.a.o.  
Rieckmann H.: Auf der grünen Wiese ..., Bern 1982  
Rieckmann H.: OE-Interventionen, Teil II. In: Organisations-  
entwicklung, 1983
- 5) Vogelauer W.: Organisationslernen - Lernen Organisationen?;  
Gelinek O.: Lernt eine Organisation bei Rationalisierung?  
Rieckmann H.: Organisationsentwicklung - oder: Das Problem der  
Organisation von Lernen in Organisationen, die lernen wollen  
(sollen) ... in: AGOGIK 4/83, Bern 1983
- 6) Erner F.: Einleitung von Lernprozessen in Organisationen durch  
partielle Aufträge, in: AGOGIK 4/83, Bern 1983



Mag. Franz Biehal M.A.

## Integrierte Entwicklungsarbeit im Betrieb

### 1. DAS GEGENTEIL VON GUT IST GUT GEMEINT

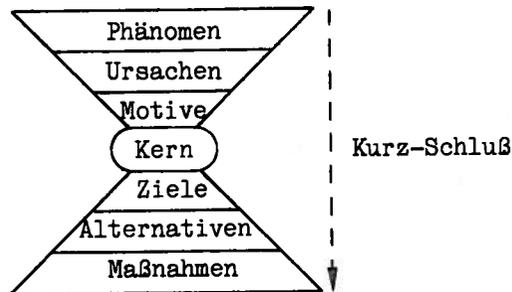
Trotz bibliothekenfüllender Bände zum Thema betrieblicher Bildung (das vorliegende Buch paßt dort wohl auch gut hin) sieht die Realität, selbst in vielen "aufgeschlossenen" Unternehmen, eher so aus:

Ein Funktionsmangel wird wahrgenommen, vermutet oder antizipiert und mit einer punktuellen Bildungsmaßnahme beantwortet.

Beispiel: Der Feststellung eines Entscheidungsträgers "unser Einkauf könnte besser funktionieren!" folgt die Entsendung von Mitarbeitern der Einkaufsabteilung zu einem Seminar "Verhandlungsführung im Einkauf" eines externen Anbieters. Damit wurde entscheidungsfreudig ein Schuß aus der Hüfte abgegeben - nach dem Motto "eine rasche Entscheidung ist besser als gar keine Entscheidung."

Diese Kurzschlußhandlungen sind im Management nicht selten - auch dort, wo mangelnde Überlegungen durch elaborierte jährliche Weiterbildungsprogramme kaschiert werden. Von der Bildungsabteilung eines Betriebs wird schließlich auch erwartet, daß sie Weiterbildung, und das heißt in der Regel Seminare, organisiert. Damit treten jene Schlüsse gehäuft auf, die von der oberflächlichen Wahrnehmung eines Phänomens (meist eines Mangels) sofort zur mehr oder weniger passenden Maßnahme springen. Daß die Maßnahme meist weniger als mehr paßt, dafür sorgt das Übergehen der dazwischenliegenden Ebenen, die einer sorgfältigen Analyse bedürfen:

Abb. 1: Problemlösungs-Sanduhr (nach F. Biehal)



So kehren die Teilnehmer des Einkäuferseminars teils motiviert, teils frustriert zurück. Motiviert, weil sie erkennen konnten, wie sie ihre persönliche Aufgabenerfüllung ("performance") verbessern könnten, frustriert, weil sie auch deutlicher sehen, was sie daran hindert. Dazu kann vielerlei gehören:

- \* Die Ausstattung der Abteilung, z.B. der Mangel eines leistungsfähigen EDV-Informationssystems
- \* die gestörten Beziehungen und Vorurteile zwischen dem Einkauf und dem hauseigenen Verkauf
- \* unbewältigte ablauforganisatorische Probleme im Bestellwesen
- \* ein fehlendes Besprechungszimmer für ungestörte Verhandlungen
- \* ein restriktiver Führungsstil und enge Kompetenzgrenzen, die ihnen kaum Spielraum lassen
- \* die Unterbewertung der Einkaufsabteilung im Unternehmen insgesamt als reine "Erfüllungsgehilfen".

Die Motivierten unter den Teilnehmern werden versuchen, ihr neu erworbenes Wissen anzuwenden, werden in den folgenden Wochen immer wieder an die oben beschriebenen Grenzen des Systems stoßen und nach einiger Zeit resignierend feststellen, daß das Seminar doch keine Veränderung gebracht hat.

In vielen Fällen erzeugen solch punktuelle Bildungsmaßnahmen bei den Teilnehmern sogar erhöhte Frustration. Dabei waren sie doch so gut gemeint.

## 2. WO MENSCHEN ETWAS LERNEN, MUSS AUCH DIE ORGANISATION ETWAS LERNEN

Blickt man - möglichst gemeinsam mit den Betroffenen - unter die Oberfläche der sich zeigenden Phänomene, findet man meist ein ganzes Bündel von Ursachen heraus, die diese Erscheinungen hervorgerufen haben. Man braucht dazu noch gar kein elaboriertes Training in systematischem Denken erfahren haben, oft genügen schon einige Tiefeninterviews mit Schlüsselpersonen oder man läßt die Gruppe Bilder ihrer Ist-Situation zeichnen. Eine Abkehr vom frühen naturwissenschaftlichen monokausalen Ursache-Wirkung-Denken ist allerdings Voraussetzung.

Ein Betrieb, eine Abteilung, eine Arbeitsgruppe sind eben Systeme, in denen eine Vielzahl von Einflüssen miteinander vernetzt sind und aufeinander ein- und rückwirken.

Gräbt man noch etwas tiefer, kommen unter den Ursachen noch Motive zum Vorschein, die nicht nur mit den Persönlichkeitsstrukturen der Beteiligten, sondern auch mit Kulturelementen der Organisation zu tun haben und schließlich den Weg zum Kern eines Problems eröffnen.

Erst von hier weg kann die zukunftsgerichtete Betrachtung des Problems einsetzen, aber auch jetzt sollte noch nicht vorschnell zu Ho-Ruck-Maßnahmen gesprungen werden ("wo wir doch das Problem klar erkannt haben!"), sondern es sollten erst die Ziele einer Verbesserung klar definiert und mit den übergreifenden Zielen der Abteilung, des Bereichs und des Gesamtbetriebs in Einklang gebracht werden. Dann gilt es noch immer, die vielen möglichen Alternativen zu sammeln und zu sichten, die zu den vereinbarten Zielen führen können. Kriterien für ihre Bewertung müssen entwickelt werden und schließlich sollte eine Auswahl der Maßnahmen gemeinsam mit jenen getroffen werden, die sie dann auch durchzuführen haben. Das fördert Einsicht und Identifikation und erleichtert Akzeptanz und Umsetzung.

Nach Kurt Lewin ist das menschliche Verhalten immer eine Funktion der Person und ihrer Umwelt, kurz

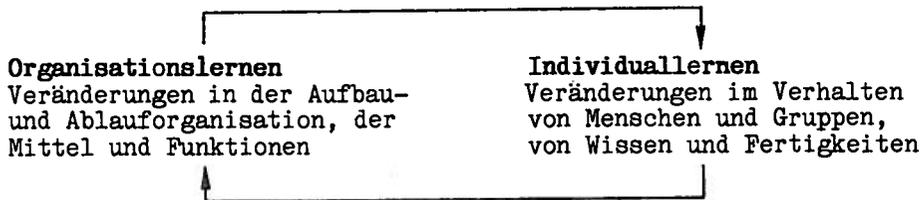
$$V = f (P,U)$$

Demnach wird jede angestrebte Verhaltensänderung - und sie ist ja wohl das Ziel jeder betrieblichen Weiterbildung - sowohl auf die Person als auch auf ihr Umfeld abzielen müssen. Im betrieblichen Kontext heißt das, daß die Organisation als Umfeld des arbeiten-

den Menschen auch etwas lernen muß, das heißt einer Veränderung bedarf.

Integrierte Entwicklungsarbeit im Betrieb braucht daher als Basisbaustein die Koppelung von individuellen Lernprozessen (einschließlich dem Lernen von Gruppen) und dem Lernen, d.h. der Veränderung der Organisation:

Abb.2: Organisationslernen-Individuallernen



Eine Trennung dieser beiden Bereiche wäre nun aber wieder falsch verstanden. Was erforderlich ist, ist ihre Integration.

Sie brauchen, sie bedingen einander und kein Teil ist für sich allein ohne den anderen wirkungsvoll.

- \* Jede organisatorische Veränderung muß von Menschen getragen werden; sie müssen die Notwendigkeit und die Absicht verstehen, müssen Wissen, Motivation und Fertigkeiten besitzen, um sie durchzuführen.
- \* Jede gewünschte Verhaltensänderung muß unterstützt werden durch organisatorische Randbedingungen, die dieser neuen Verhaltensweise Raum und Unterstützung gewähren, ihr Mittel und Möglichkeiten im Ablauf zur Verfügung stellen.

Integration heißt konkret, daß sich aus jedem der beiden Entwicklungsfelder Konsequenzen für das andere ergeben.

#### **Aus organisatorischen Änderungen:**

Steht ein Veränderungsvorhaben auf der Ebene der Mittel oder der Organisation an, sind folgende weiterbildungsrelevante Fragen vorab zu klären (am Beispiel der Einführung einer integrierten EDV-Lösung für eine Abteilung mögen diese Fragen noch anschaulicher werden):

- welche zusätzlichen Fertigkeiten und Kenntnisse müssen die zukünftigen Benutzer haben?
- welche sozialen Kompetenzen sind durch die Neuerung bedeutungsvoller geworden (z.B. Fähigkeiten zur Konfliktlösung, zur kooperativen Problemlösung, zur Gesprächsführung, zur Kreativität)?
- welche neuen Verhaltensweisen sind zur Bewältigung geänderter Abläufe notwendig (z.B. Projektmanagement, Wartungsroutinen des neuen Systems, Moderationstechnik)?
- welche neuen Führungsaufgaben ergeben sich aus der organisatorischen Veränderung?
- wo und wie werden Aspekte der Zusammenarbeit mit anderen Unternehmensbereichen berührt und bedürfen neuer Übereinkommen und Regelungen?

#### **Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen:**

Sie eignen sich hervorragend zur Diagnose des Ist-Zustandes und von Problemfeldern in einem Bereich; ebenso kann über die Arbeit am Selbstbild und an Fremdbildern der anderen Bereiche relevantes Veränderungspotential erhoben werden.

Die Aktualisierung latenten Leidensdrucks sollte allerdings nie erfolgen, ohne eine anschließende Behandlung und Umsetzung der erhobenen Daten sicherzustellen.

Konkret sollten vor, während und nach einer Weiterbildungsmaßnahme folgende Fragen zur Transfer-Absicherung im Unternehmen abgeklärt werden:

- welche Mittel braucht der Teilnehmer zu seiner Verfügung, um die Lerninhalte umsetzen zu können?
- wieviel zusätzliche Zeit braucht er dazu und welche anderen Aufgaben kann er dafür zurückstellen?
- welche ablauforganisatorischen Änderungen können den Umsetzungserfolg flankierend unterstützen?
- welche neuen sozialen Infrastrukturen sind einzurichten, um die veränderten Verhaltensweisen zu ermöglichen und zu unterstützen (z.B. Abteilungsbesprechungen, Beurteilungs- und Fördergespräche usw.)?

- mit welchen Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen ist der Teilnehmer auszustatten, um seine neuen Fähigkeiten wirksam einsetzen zu können?

Die Fragen sind nicht vollständig; aus dem Anlaß und der Zusammensetzung der Teilnehmer heraus werden sich weitere unternehmensspezifische Fragestellungen ergeben - aber auch die möglichen Antworten darauf, wenn diese Fragen gezielt gestellt und bearbeitet werden.

### **3. ER SCHWINGT SICH AUF'S PFERD UND REITET WIE WILD IN ALLE RICHTUNGEN**

Die beiden im letzten Kapitel beschriebenen Bereiche kann man auch als

- \* Organisationsentwicklung im engeren Sinn (nämlich als Weiterentwicklung der Organisation eines Betriebes)
- \* Personalentwicklung (nämlich Weiterbildung und andere Entwicklungsmaßnahmen für das Personal)

bezeichnen. Auch wenn sie beide in einem Prozeß gegenseitiger Anregung durch Feedback- und Feedforward-Schleifen aufeinander abgestimmt werden, fehlt diesem dualen System noch etwas entscheidendes, nämlich die Ausrichtung an einem übergeordneten Ganzen.

Die hier skizzierte Integration von Weiterbildung und Beratung kann eine sehr wirkungsvolle Kombination sein, wenn sie sich die Metaperspektive, die Vogelschau des ganzen Geschehens, aneignet. Dazu müssen wir einen dritten Faktor einführen, der die beiden ersten ergänzt und mit ihnen ein integriertes System-Modell für betriebliche Entwicklungsarbeit bildet.

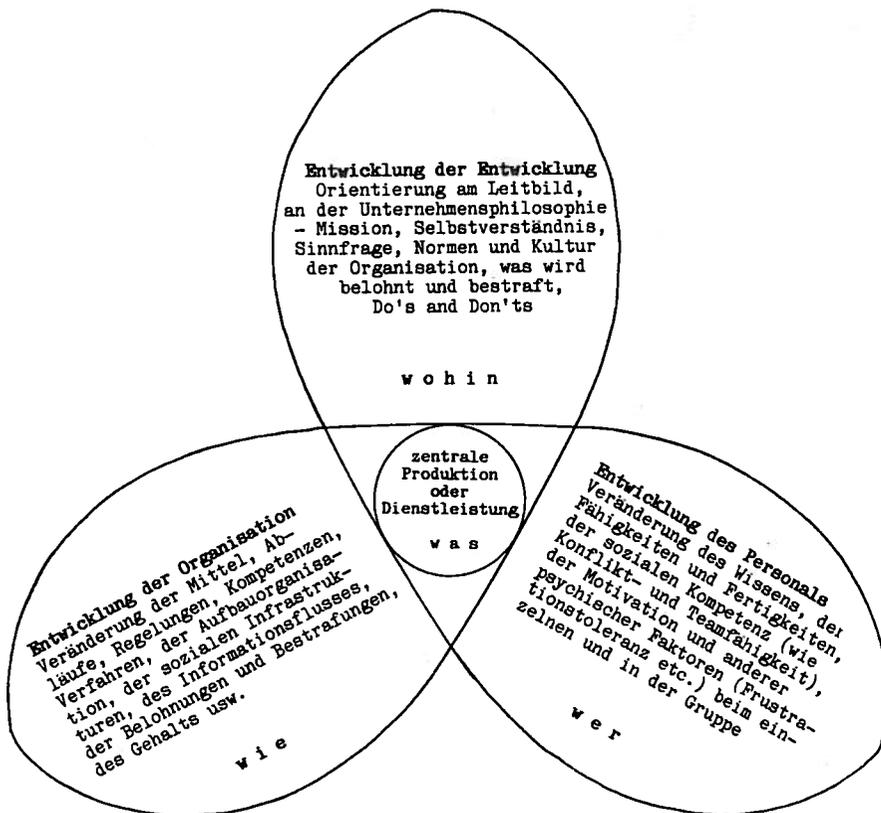
Sonst können sich die Entwicklung des Personals und der Organisation zwar gegenseitig befruchten, werden aber in einem steuerungslosen Aktionismus enden, der nur den Charakter von Reparaturverhalten hat und in dem Bild seine Entsprechung findet: "Er stürzt aus dem Büro, schwingt sich aufs Pferd und reitet wie wild in alle Richtungen".

Was noch fehlt ist die Antwort auf die Frage nach dem "Wohin". Alle Veränderungsmaßnahmen, alle Entwicklungsschritte bedürfen der Orientierung an einem Leitbild, der Abstimmung mit einer

Unternehmensphilosophie, der Unterordnung unter eine Mission, einen tragfähigen Sinn, der alle Handlungen leitet und auf eine gewünschte Zukunft ausrichtet.

Diesen dritten Aspekt des Wohin möchte ich wie den dritten Flügel eines Flügelrades oder einer Schiffsschraube zu den ersten beiden anordnen: worum sich alle drei Aspekte drehen, ist die zentrale und verbindende Achse des Unternehmens, die eigentliche Produktion oder Dienstleistung (der "core production process" nach R. Beckhard), für den es am Markt einen Tauschwert erzielt.

Abb. 3: Integriertes System-Modell für betriebliche Entwicklungsarbeit



Bei allen Veränderungsvorhaben und Entwicklungsschritten sollte in Anlehnung an dieses Modell eine Frage nie aus dem Blickfeld verschwinden: "Worum dreht es sich?" - gemeint ist, worum dreht sich die gesamte Unternehmung, was ist eigentlich die Leistung, sei es nun Produktion oder Dienstleistung, die am Markt nachgefragt wird, die wir verkaufen? Allzu gerne verlieren Stabsstellen, und dazu gehören die Verantwortlichen für Personal- und Or-

ganisationsentwicklung in aller Regel, diese allzeit relevante Meßgröße aus den Augen. Letztlich haben aber alle drei "Flügel" des Systems sich an ihr zu orientieren, sind nur Hilfsfunktionen in ihren Diensten. Soviel zur Rehabilitierung des Herzstücks jeder Unternehmung.

Etwas verkürzt, könnte man die drei "Flügel" des System-Modells auch folgendermaßen bezeichnen:

- das konzeptuelle System - es entspricht dem "Geist" einer Organisation, seinem Kopf
- das soziale System - es entspricht der "Seele" oder dem Herz eines Unternehmens
- das technische System - es entspricht dem Körper in der Körper-Seele-Geist-Analogie bzw. den handelnden Extremitäten (Arme, Beine) in der Körperanalogie.

Drehen wird sich das ganze Ding dann, wenn alle drei Flügel gleiche Beachtung finden und entsprechend entwickelt sind. Wird einer vernachlässigt und ein anderer überbetont, läuft das Rad unrund und es kommt zu Reibungsverlusten und zur Ausbildung störender zentrifugaler Kräfte. Die Inhalte und Ausrichtungen der drei Flügel müssen aufeinander abgestimmt sein. Fragen, die die Abstimmung mit dem konzeptuellen Flügel erleichtern, sind etwa folgende:

- \* welche vorhandenen Kulturelemente behindern, welche fördern die geplanten Veränderungsvorhaben?
- \* wo passen die geplanten Maßnahmen in das Unternehmensleitbild, wo sind sie im Widerspruch?
- \* wird das Verhalten, das wir von unseren Mitarbeitern erwarten, auch tatsächlich in unserer Firma belohnt?
- \* wie gehen wir mit Fehlern und Mißerfolgen um (die bei jeder Veränderung wahrscheinlicher sind als bei Routinen)?
- \* wessen Interessen dienen die geplanten Vorhaben, wem nützt es, wenn sich nichts ändert?

Auch hier kann nicht linear von Personal- oder OE-Maßnahmen zum Selbstverständnis geschlossen werden. Die Frage, ob das Leitbild eines Unternehmens induktiv oder deduktiv erarbeitet werden soll (also aus Einzelvorhaben heraus zu einem Ganzen, oder ausgehend von einer übergeordneten Konzeption mit anschließender Ableitung der Details) kann nur mit iterativ beantwortet werden. Was das heißt, soll im nächsten Kapitel zur Vorgangsweise beschrieben werden.

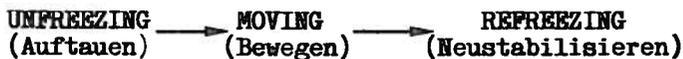
#### 4. ENTWICKLUNGSARBEIT ALS SPANNUNGSMANAGEMENT

Die drei Flügel oder Entwicklungsbereiche eines betrieblichen Systems stehen zunächst in einem Spannungsverhältnis zueinander. Einer wird etwas weiterentwickelt sein als der andere, das Bewußtsein für die drei Bereiche wird unterschiedlich entwickelt sein, entsprechend wird auch der Leidensdruck, etwas zu tun, verschieden groß sein. Dazu zwei Kernsätze:

- **These 1:** Nachhaltige Veränderung kann nur durch Beachtung und Veränderung aller drei Bereiche erfolgen.
- **These 2:** Dabei ist besonderes Augenmerk der Dosierung der Spannungen zwischen den drei Bereichen zu widmen.

Iteratives Vorgehen heißt nun, bei der Arbeit in oder an einem Flügelbereich die beiden anderen mitzubedenken und wechselseitige Einflüsse und ihre Auswirkungen zu checken. Das Denken folgt einer systematischen Analyse, das heißt das Ganze und seine Teile werden immer wieder schleifenartig durchwandert.

Veränderung hat nun eigentlich keinen Anfang und kein Ende, sondern ist selber ein Prozeß, der in der Zeit schleifenartig angelegt und mit vorhergehenden und nachfolgenden Veränderungen verbunden ist. Dennoch wollen wir eine solche Schleife, ein Veränderungsvorhaben herausgreifen und aus der Zeitreihe isolieren, um verschiedene Phasen darin zu veranschaulichen. Sie folgen der klassischen Lewin'schen Dreigliederung von Lernprozessen:



Die **erste Phase (Auftauen)** kann als Lockerungsübung verstanden werden. Bewegung ist zu signalisieren, und zwar in allen drei Systembereichen. Das kann heißen, einen Bereich in Frage zu stellen, der bisher tabuisiert wurde. Hierzu ist es oft notwendig, daß von hierarchisch hoher Position aus Zeichen gesetzt werden, nicht nur in Form von plakativen Aussagen, sondern auch als symbolische Handlungen. Ein solcher Akt wäre z.B. das Heimholen eines "Dissidenten" aus der Verbannung (ein kritischer Geist wird befördert) - die Botschaft dahinter: Kritik ist erwünscht.

Auftauen heißt auch Mut machen, heißt jene Kräfte im Unternehmen stärken, die Interesse an einer Weiterentwicklung haben, und jene aufrütteln, die schon nicht mehr daran geglaubt haben, daß sich jemals etwas ändern wird. Auftauen kann aber auch heißen, jene Bereiche zu entlasten, die derzeit unter dem größten Veränderungsdruck stehen - etwa die Mitarbeiter - und deutlich machen,

daß auch woanders etwas geschehen muß - vielleicht im Entlohnungssystem.

Die **zweite Phase (Bewegen)** erfordert gezielten und geschickten Umgang mit Spannungen in und zwischen den drei Bereichen der Veränderung. Das Deutlichmachen von Spannungen bringt Bewegung - z.B. unser technisches System ist hoch entwickelt, unsere Unternehmenskultur hingegen unterentwickelt - und schafft Motivation und Drehmoment für Veränderung. So kann das "Vorpreschen" in einem Bereich als Schrittmacher für die anderen dienen und eine Sogwirkung ausüben; doch müssen anschließend die Konflikte mit den anderen Entwicklungsfeldern bearbeitet werden. Auch darf die Spannung nie zu groß werden oder zu lange andauern, sonst wird die Frustrationstoleranz überfordert.

Allgemein kann man sagen

$$\text{Spannung} \times \text{Zeit} \leq \text{Frustrationstoleranz}$$

Das bedeutet im einzelnen, daß die erzeugte und geförderte Spannung sorgfältig dosiert und "gemanagt" werden muß, sowohl in ihrer Stärke als auch in ihrer Dauer.

Ein Beispiel dazu:

Bei einem Führungskräfte-Training wird neben der Arbeit am Rollenverständnis und Führungsverhalten auch gesammelt, was an organisatorischen Verbesserungen wahrzunehmen wäre; es werden über vierzig Punkte gelistet und Maßnahmen dazu entwickelt. Bei einem Nachfolgetag ein halbes Jahr später stellt sich heraus, daß knapp zehn davon in Angriff genommen wurden und erst drei oder vier als vollendet angesehen werden können. Die Teilnehmer sind frustriert und resignativ. Die aufgebaute Spannung zwischen ihrer Diagnosefähigkeit (im sozialen System) und den Veränderungsmöglichkeiten im technisch-organisatorischen System war zu groß und hielt zu lange an.

Die Frustrationstoleranz eines Mitarbeiters oder einer Gruppe hängt natürlich auch davon ab, wieviel Veränderungserfahrung es schon gibt. Wer in einem Betrieb lebt und arbeitet, in dem Entwicklung und Veränderung ein andauernder Prozeß ist, der wird mehr Gelassenheit und Toleranz für Umwege und Verzögerungen aufbringen - im Vertrauen darauf, daß sich letztlich doch etwas ändert - als jemand, der nach einer langen Periode der Erstarrung eine "Jetzt oder Nie!"-Einstellung hat und jeden Rückschlag als Zusammenbruch seiner überhöhten Hoffnungen erlebt.

Zur zweiten Phase des Bewegens gehören auch alle multiple-nucleus-Strategien, die darauf vertrauen, daß Veränderung in einem komplexen sozialen System, wie es ein Betrieb darstellt, immer nur von (vielen) kleinen Zellen ausgehen kann. Diese Guerilla-Taktik erlaubt einen ökonomischen Umgang mit limitierter Veränderungsenergie, muß jedoch auch sehr sorgfältig darauf achten, daß die Spannung zum restlichen, noch unveränderten System nicht zu groß wird, sonst entstehen keine Sogwirkungen, sondern isolierte Kulturinseln, von denen sich die anderen bewußt abgrenzen.

Die dritte Phase (**Neustabilisieren**) schließlich hat zum Ziel, ein flüssiges Gleichgewicht auf einem neuen Entwicklungsniveau zu erreichen. Das erfordert ein weitgehendes Austarieren der Spannungen zwischen den drei Entwicklungsbereichen auf einem Maß, das wenig Energien bindet und vom zentralen Dienstleistungs- oder Produktionsprozeß abzieht, gleichzeitig aber neuerliche Erstarung und Verfestigung verhindert. Den idealen Ausgleich zwischen Verändern und Bewahren muß jede Organisation für sich finden, abhängig von den Besonderheiten ihres Umfelds und ihrer Struktur.

Zum Neustabilisieren in dieser dritten Phase einer Veränderung gehört auch, eine Infrastruktur für weitere Entwicklungen einzurichten. Die Unternehmung muß es sich zur Routine machen, Personal-, Organisations- und Leitbild-Entwicklung ständig in ihrem Zustand zu diagnostizieren und zu warten.

Das kann z.B. durch Einrichtung einer dafür zuständigen, bereichsübergreifenden Projektgruppe geschehen oder durch regelmäßige Abteilungsklausuren, bei denen wie bei einer Gesundheitsuntersuchung Ist- und Sollzustand miteinander verglichen werden. Erfolgreich ist die dritte Phase dann, wenn es gelingt, in eine neue Homöostase die Weiterentwicklung als Systemmerkmal zu integrieren.

## 5. WAS BRINGT'S?

Die Nutzenanwendung des Modells eines betrieblichen Systems, das die Menschen, die Organisation und das Leitbild zueinander in Beziehung setzt, kann in folgendem bestehen:

- \* zur Diagnose des Ist-Zustandes (wo ist viel zu tun?)
- \* zum Entwurf einer Veränderungsstrategie (wo ansetzen?)
- \* zur Steuerung des Gleichgewichts (Spannungs-Management)
- \* zur Messung des Fortschritts (was ist anders geworden?)
- \* zur Transparentmachung der Zusammenhänge, Vor- und Rückkopplun-

gen, also zur systematischen Betrachtung und Steuerung eines Unternehmens insgesamt.

Damit können die Voraussetzungen für integrierte Entwicklungsarbeit im Betrieb geschaffen werden.

## **6. EINE PERSÖNLICHE FUSSNOTE**

Das hier geschilderte Modell ist aus einer ganz persönlichen Erfahrung entstanden. Meine berufliche Laufbahn begann in der Planungsabteilung eines multinationalen Konzerns, also im organisatorischen WIE-Flügel des Modells. Nicht alles, was wir mit unserem betriebswirtschaftlichen Fachwissen planten, trat auch ein. Der Grund lag oftmals im persönlichen Bereich, an mangelnder Akzeptanz der Vorhaben im Haus, an Rivalitäten zwischen Abteilungen - jeder, der in einer großen Organisation arbeitet, kennt das.

So begann ich mich für Organisationspsychologie zu interessieren, absolvierte ein zweites Studium und versuchte auf diese Art hinter die Kulissen zu schauen. Der Blick war faszinierend, Anfang der Siebzigerjahre kam die Sozialpsychologie so richtig in Schwung und mit ihr die Gruppendynamik. Am Anfang meiner selbständigen Tätigkeit war ich ausschließlich im personellen WER-Flügel des Modells tätig - als Trainer, als Seminarleiter, als Referent.

Nicht nur ich glaubte an diesen Ansatzpunkt für grundlegenden Wandel in einem Betrieb, auch die Firmen glaubten daran. Erst gegen Ende der Siebzigerjahre ging ihnen die Hoffnung und mir die Arbeitsfreude aus - sichtbare Veränderungen im Gefolge von innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen blieben nämlich die Ausnahme.

Da besann ich mich meines betriebswirtschaftlichen Hintergrunds und versuchte, eine Brücke zu schlagen zwischen diesen beiden Bereichen. Viele andere waren damals gleich mir auf der Suche und so entstand der Ansatz der Organisationsentwicklung, der die beiden Flügel integriert. Die Arbeit war nun nicht mehr als Einzelgänger möglich, zunehmend kooperierten wir interdisziplinär in Teams und so entstand auch unsere eigene Firma zur Entwicklungsberatung.

Was wir dabei wiederum lernten, war, daß die Arbeit mit den Menschen und der Organisation allein zuwenig ist. Immer deutlicher zeichnete sich ab, daß nur diejenigen Unternehmen gleichzeitig

erfolgreich sind und zufriedene, motivierte Mitarbeiter haben, die einen starken "Zug des Ziels" aufweisen.

Was dazu konkret erforderlich ist, bemühte sich nicht nur "In Search of Excellence" zu beschreiben, sondern auch unsere Arbeitsfelder und Projekte schlossen immer mehr Fragen des unternehmerischen Leitbilds und Selbstverständnisses, der "Philosophie", die Arbeit an den Normen, an der Kultur einer Organisation mit ein.

Zwangsläufig brachte uns diese Arbeit zu systematischer Betrachtung komplexer Zusammenhänge. Die Systemtheorie und vorhandene Ansätze aus der systemischen Familientherapie bringen wiederum Klarheit und eine Reduktion dieser Komplexität, die gezielte Diagnose und Intervention ermöglicht.

Die Konsequenz heißt, keine punktuellen und isolierten Maßnahmen als Berater im organisatorischen Bereich zu setzen, keine solchen Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen, ohne Umsetzungsbegleitung einzuschließen, und all das nur unter Berücksichtigung und Einbeziehung der Leitbildarbeit zu machen. Es ist ein hoher Anspruch, aber unsere Klienten ernten schon die Früchte dieser integrierten Entwicklungsarbeit im Betrieb.



Univ.-Doz. Dr. Friedrich Glasl

## Gibt es Schlechtwetter-OE - oder: Was bietet Organisationsentwicklung zur Bewältigung von Krisen ?

Viele kritische Stimmen behaupten, daß der Ansatz der Organisationsentwicklung für die Lösung der Probleme in den heutigen wirtschaftlichen Krisenzeiten nichts zu bieten habe. Denn Organisationsentwicklung sei mit dem wirtschaftlichen Aufschwung entstanden und kenne nur Konzepte und Methoden, die für expandierende Betriebe geeignet sind. Wenn sich ein Unternehmen in einer existentiellen Krise befände, wenn es ums Schrumpfen, um Teilschließungen oder um gänzliche Stilllegung gehe, dann könne man nur mit der klassischen Vorgehensweise der Machteingriffe, der schnellen Expertenmaßnahmen und der Reorganisation Erfolg haben.

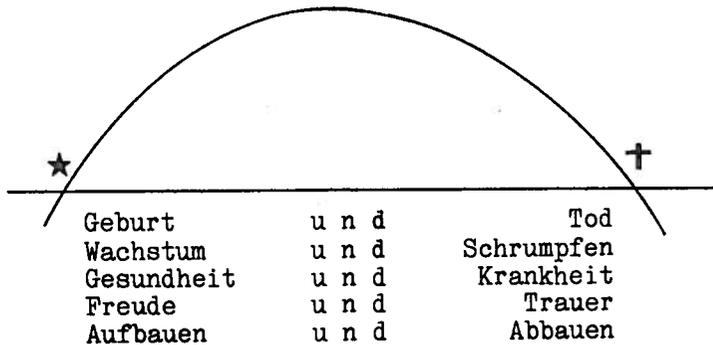
Auch Theoretiker und Praktiker der Organisationsentwicklung schließen sich zumeist dieser Meinung an. Denn sie waren es gewöhnt, relativ offene, breit angelegte und langfristige Prozesse des Veränderns einzuleiten und zu betreiben. Der wirtschaftliche Ergebnisdruck hat dabei in der Regel keine Rolle gespielt. Schnelle Entscheidungen und direkt wirksame Ergebnisse gehörten im allgemeinen nicht zu ihrer Verantwortung.

Deshalb stellt sich für mich - nach etwa 20 Jahren der praktischen und theoretischen Beschäftigung mit Organisationsentwicklung - die ernste Frage, ob die Kritiker und Skeptiker tatsächlich recht haben. Hat OE tatsächlich ausgespielt? Was bedeutet dies, wenn die gegenwärtigen wirtschaftlichen (wie politischen) Krisenerscheinungen nicht bloß konjunktureller Art sind, wenn sie also nicht rasch vorübergehen, sondern Dauerzustand sind? Ist es dann sinnlos und nutzlos, mit einem Entwicklungsansatz die Lösung der Probleme zu versuchen?

Wenn der sinnvolle Einsatz einer OE-Strategie in Krisen bezweifelt wird, dann gehen die meisten von einem **Entwicklungsbegriff** aus, der mit **Wachstum** und **Aufbau** gleichgesetzt wird. Das ist verständlich, zumal die Konzepte und Methoden der Organisationsentwicklung vorwiegend nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt und erprobt worden sind, also in Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwunges, der Expansion und der kontinuierlichen Konjunktur.

Wenn aber Organisationsentwicklung einen brauchbaren Ansatz zum Meistern von Krisen bieten will, dann muß der Begriff der "Entwicklung" unbedingt weiter gefaßt werden. Es müssen beide Pole des Lebens gesehen und akzeptiert werden.

Abb. 1: Entwicklung als Prozeß zwischen zwei Polen



Entwicklung verstehe ich also so, daß sie nicht nur möglich ist, so lange wir wachsen und jung sind, sondern genauso dann, wenn unsere physische Leistungsfähigkeit abnimmt oder wenn wir invalide oder krank sind und uns materiell einschränken müssen.

#### 1. ZUM MANAGEMENT DIESER ZEIT GEBÖREN AUFBAU UND ABBAU

Führungskräfte, Gewerkschafter, Unternehmer und Berater müssen darum lernen, mit beiden Polen im Leben gut umzugehen. Dies gehört heute zum notwendigen Handwerkszeug des Managements, wenn wir den Bedingungen des Lebens gerecht werden wollen. Aber die meisten finden es schöner, Hebamme zu werden statt Sterbensbegleiter, mit anderen Freude zu teilen als Schmerz, sich mit dem Lebensstil der Jugend zu umgeben als mit den Lebensumständen des Alterns zu befassen. Wir haben in unserer Gesellschaft generell den Tod aus unserem Bewußtsein verdrängt; gestörte Kinder werden vor der Umwelt verborgen gehalten; alternde und gebrechliche Menschen werden von den Jungen isoliert und in Heime abgeschoben; und Firmengründungen betrachten wir als Beweis für das gute Funktionieren unseres Wirtschaftssystems, während wir Unternehmensauflösungen, Personalabbau oder Personalumschichtung als skandalöse Mißgriffe anprangern. Und doch gehören beide Pole zu einer sich erneuernden Gesellschaft oder Wirtschaft. Wir müssen uns ein anderes Verständnis dessen erwerben, was Krise ist. Oder besser: **Was wir mit Krisen tun könnten!**

Auch im Alltagsleben werden in jeder Krise unsere Auffassungen und Werte auf die Probe gestellt, ob sie noch für die Zukunft tauglich sind. Wir können - als Individuum wie als Organisation - diese Herausforderung erkennen und annehmen oder aber probieren, sie abzuwehren, ihr aus dem Weg zu gehen oder sogar aggressiv zu bekämpfen.

**Darum hat eine Krise immer zwei Gesichter:**

sie ist eine Chance, um neue Lösungen zu finden, kreativ zu werden und Neues auszuprobieren - also

PROGRESSION, Fortschritt

sie ist eine Gefahr, eine Verführung, um an Altem, Gewohntem starr festzuhalten - also

REGRESSION, Rückfall

Wenn sich ein Erwachsener in einer bedrohlichen Krise befindet, dann kann es geschehen, daß sein Denken, Fühlen, Wollen und Handeln auf das zurückgreift, was er in der beginnenden Erwachsenenheit für richtig erlebt hat. Und wenn sich die Krise damit nicht abwenden läßt, ist ein noch weiterer Rückfall auf die Denk- und Verhaltensmuster der Pubertät oder der Kindheit und möglicherweise des Kindergartenalters möglich. Dies ist mit Regression gemeint. Gleiches läßt sich auch bei Gruppen, Organisationen und Staaten beobachten: Mit den Patentrezepten der Vergangenheit gehen sie an die Zukunftsprobleme heran - also mit untauglichen Mitteln! Im folgenden Abschnitt beschreibe ich zunächst noch die Erfahrungen mit den üblichen Kriseneingriffen. Danach will ich aufzeigen, in welchen Situationen welche Strategie Chancen hat.

## **2. DIE MÄNGEL DER ÜBLICHEN KRISEN-EINGRIFFE**

Die meisten Kriseneingriffe werden tatsächlich nach dem klassischen Reorganisations-Muster durchgeführt: Es wird gehackt und amputiert, Partizipation bei der Suche nach Rettungswegen wird auf ein Minimum reduziert. So kann sich das Unternehmen nach einigen schmerzhaften Monaten vielleicht wieder mühsam über Wasser halten.

Ich bin mit einem niederländischen Unternehmensberater befreundet, der in den Siebzigerjahren ein erfolgreicher und bekannter OE-Berater gewesen ist und der sich Anfang der Achtzigerjahre auf die schnelle Beratung von Unternehmen in Überlebenskrisen spezia-

lisiert hat. Auch er hackte und amputierte, war in manchen Unternehmen vorübergehend mit den Sonderbefugnissen eines Generaldirektors oder Vorstandsvorsitzenden ausgestattet und konnte wirklich zahlreiche Unternehmen vor dem Untergang retten. Aber schon etwa ein halbes Jahr nach erfolgreicher Beendigung des Sanierungsauftrages wandten sich die Geschäftsführer der sanierten Unternehmen völlig ratlos wieder an ihn. Was war ihr Problem? Durch die autoritären, radikalen und zentralistischen überfallsartigen Eingriffe waren die besten Führungskräfte und Mitarbeiter völlig demotiviert worden. Bei der Suche nach Lösungen hatte man sie links liegen gelassen, ihre Ideen wurden überhaupt nicht gefragt. Kurzum: Sie hatten jeglichen Glauben an die eigene Problemlösungsfähigkeit verloren. Die Führungskräfte waren äußerlich viel gefügiger geworden, akzeptierten alle Maßnahmen (wenn auch mit innerem Murren) und waren vor allem nicht mehr bereit, Risiko und Verantwortung zu tragen. Und dies trotz aller Appelle der Geschäftsführung, daß sie ja das Schiff weitersteuern sollten.

Nach der radikalen Sanierungsaktion stellte sich - eindringlicher als je zuvor - die Frage nach der weiteren Entwicklung des Unternehmens. Und das mußte doch mit den eigenen Kräften geschehen. Durch die Vorgehensweise des Sanierens war jedoch dieses Selbstheilungs- und Selbstlenkungspotential des Unternehmens so gut wie vernichtet worden.

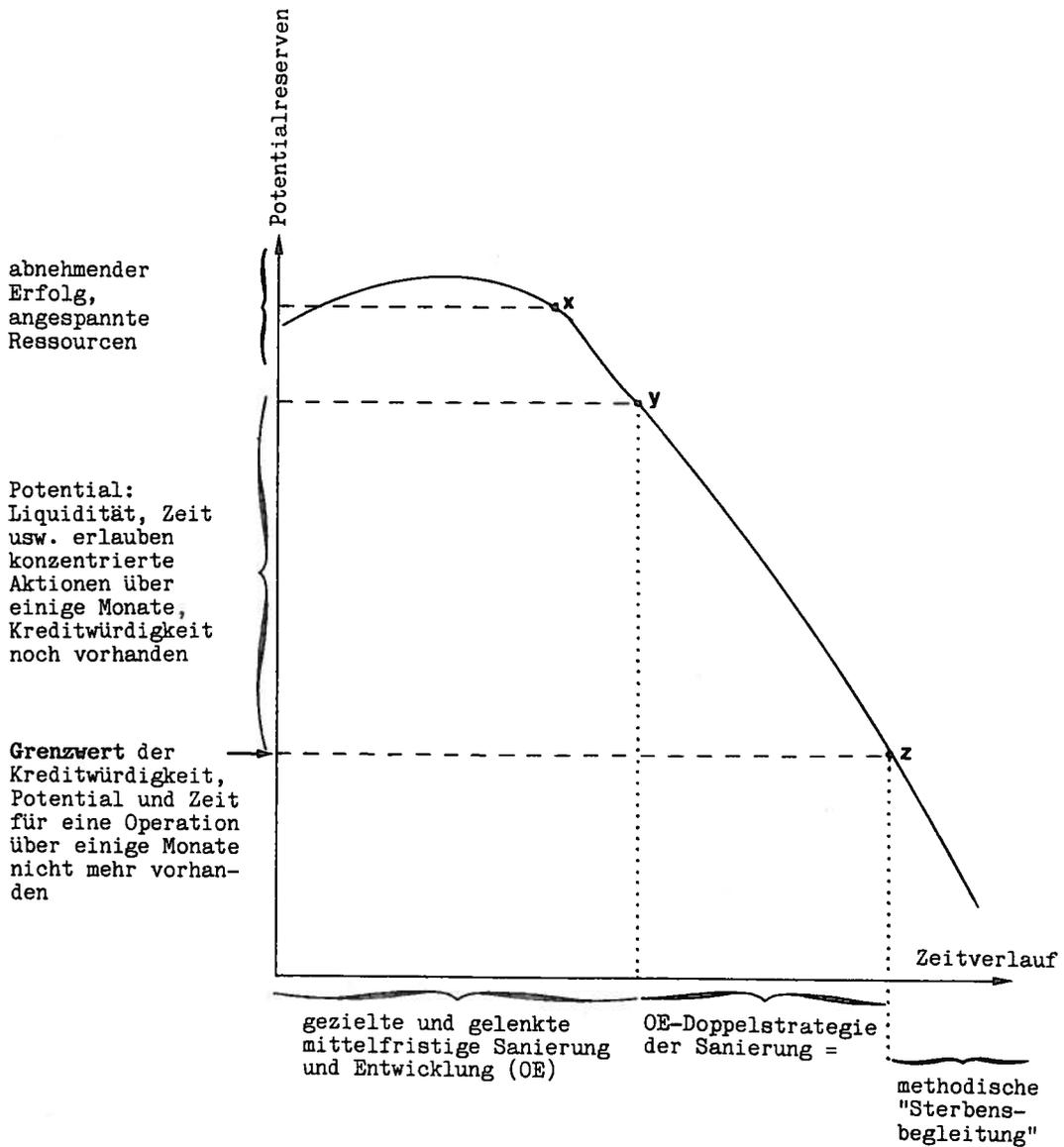
Auf Grund dieser Beobachtungen und Erfahrungen beschäftigte ich mich seit 1980 theoretisch und praktisch mit den Möglichkeiten eines Organisations-Entwicklungsansatzes, der sowohl wirksame Soforthilfe bringt als auch gleichzeitig die im Unternehmen vorhandenen Selbstheilungskräfte mobilisiert und verstärkt. In mehreren Beratungsprojekten habe ich dazu auch die praktischen Erfahrungen gewinnen können.

Mein Konzept ist eine **Doppelstrategie der Organisationsentwicklung für Krisensituationen.**

### **3. KRISENSTADIEN UND SANIERUNGSSTRATEGIEN**

Je nach dem Grad der Krise sind unterschiedliche Ansätze möglich oder geboten. Eine Doppelstrategie der Organisationsentwicklung ist nach meiner Erfahrung nicht mehr anzuraten, wenn sich klar zeigt, daß es eigentlich nur noch um gute "Sterbensbegleitung" gehen kann. Abb. 2 zeigt schematisch unterschiedliche Situationen auf: (1)

Abb.2: Krisenstadien und strategische Möglichkeiten



Beim Punkt X wird sich das Unternehmen des Niederganges allmählich bewußt. Es sind aber noch volle Reserven und Potentiale vorhanden, um mit einer gezielten Entwicklungsstrategie mittel- und langfristig neue Märkte aufzusuchen, neue Produkte zu entwickeln, Führung und Organisation maßgeblich zu verändern usw.

Dennoch verbreitet sich bei manchen Unternehmen bereits jetzt Panikstimmung und man greift sofort zu sehr drastischen Mitteln. Dadurch werden oft die vorhandenen Chancen des Marktes und des Unternehmens genutzt, in vielen Fällen aber durch "Überreaktionen" definitiv verspielt.

Beim Punkt Y zeigt sich, daß die Reserven (Zeit, Geld, Motivation, Kreditwürdigkeit, Motivation der Führung, Selbstvertrauen) zwar deutlich begrenzt, aber noch nicht ausgeschöpft sind. Wenn damit maßvoll, zielbewußt und systematisch umgegangen wird, dann kann in dieser Situation die Krise als grundsätzliche Herausforderung zur Suche völlig neuer Wege angenommen werden. Hierzu hilft meine "Doppelstrategie der Krisen-OE", weil sie gezielte Sofortmaßnahmen mit der gleichzeitigen Arbeit an der mittelfristigen Entwicklung des Unternehmens verbindet.

Nach dem Punkt Z sind die Chancen für eine OE-Sanierungsstrategie (Doppelstrategie) verpaßt - oder vielleicht durch unzureichende Maßnahmen verspielt. Auch mit dem besten Willen hilft hier nur noch eine sogenannte "Sterbensbegleitung", etwa in Analogie zur persönlich-individuellen Sterbensbegleitung von Elisabeth Kübler-Ross (1983) (2). Auch dann kann Abbau, Ausgliederung oder Schließung eines Unternehmens so geschehen, daß die Wunden nicht unnötig tief geschlagen werden, sondern daß auch das Sterben ein Schritt der Reifung ist.

Auf die Fragen der "Organisations-Sterbensbegleitung" kann ich in diesem Beitrag jedoch nicht näher eingehen.

Wir beschränken uns hier auf die Möglichkeiten, die zwischen den Punkten Y und Z vorhanden sind.

#### **4. PATHOLOGISCHE MANAGEMENT-PROZESSE**

Je mehr sich ein Unternehmen der ernsten Situation bewußt wird, desto eher können die oben erwähnten Regressionen auftreten: Informationen werden verzerrt und gefiltert, Diagnosen kommen nur sehr fehlerhaft zustande, Entscheidungen basieren auf unzulänglichen Diagnosen und verlieren die Perspektiven aus den Augen. Die wichtigsten Managementprozesse nehmen einen "krankhaften" Verlauf, d.h. sie werden mehr und mehr verzerrt und sind schließlich nicht mehr geeignet, die Wirklichkeit zu meistern.

Dies heißt ganz praktisch:

Die vielleicht noch vorhandenen Möglichkeiten der Sanierung werden verspielt oder verdorben. Der Niedergang wird unaufhaltsam. Meine OE-Doppelstrategie setzt bei den 4 Managementprozessen an:  
(3)

- \* Diagnoseprozesse: Woran krankt das Unternehmen? Warum ist das so?
- \* Entwurf- und Entscheidungsprozesse: Auf welche Märkte sollen wir uns richten?  
Welche Strategie hilft uns? Wie sollten Führung und Organisation beschaffen sein, um überleben und uns weiterentwickeln zu können?
- \* Psycho-soziale Prozesse: Wo gibt es Spannungen zwischen Abteilungen oder Menschen, die zu Reibungsverlusten führen? Wird durch Machtausübung eine gute Lösung verhindert? Haben die Mitarbeiter den Mut aufgegeben? Kann genügend Zusammengehörigkeit entstehen, um sich für die Sanierung einzusetzen usw.
- \* Lernprozesse: Was müßten wir wissen oder können, um der Herausforderung begegnen zu können? Welche Einstellungsänderungen wären notwendig?

In den nächsten 4 Abschnitten zeige ich auf, wie bei diesen 4 Prozessen krankhafte Formen und Mechanismen auftreten können: Pathologische Formen

#### 4.1 Pathologische Informations- und Diagnoseprozesse

Die Unternehmensführung kann die ersten Anzeichen einer Krise negieren oder bagatellisieren. Mehr noch: Sie kann die Überbringer der ungewünschten Nachrichten so ungehalten behandeln, daß es sich die Mitarbeiter in Kürze überlegen werden, ob sie sich mit Hiobsbotschaften den Unmut der Führung aufhalsen wollen. Sie werden weitere Krisensymptome verbrämen oder verbergen.

Andere Flucht- und Abwehrreaktionen sind "Bedenken" gegen die angewandte Untersuchungsmethode: "Was Sie da sagen kann ja nicht stimmen, weil es sich um **keine** statistisch einwandfreie Stichprobe handelt!" Und die nächste Falle ist die, daß Informationen nur über die Sachverhalte gesammelt werden, die sich leicht erheben und quantifizieren lassen. Das Überlebensproblem wird dann verengt zu einer bloßen Kostenfrage, zu einem Finanz-

problem oder zu einer Angelegenheit allgemein stagnierender Märkte.

Es werden höchstens Daten über die augenblicklichen Resultate bzw. Zustände gesammelt (wenn überhaupt!). Was zumeist schon gar nicht untersucht wird, sind die PROZESSE, die zu den ungewünschten Ergebnissen geführt haben! Viele Krisen-Managementberater machen obendrein oft denselben Fehler. (4)

Wenn aber das Bild der betrieblichen Wirklichkeit auf diese Weise erheblich simplifiziert und verzerrt worden ist, dann können auch keine guten Entscheidungen mehr erwartet werden. Dazu kommt noch der Streit darum, wer über die richtige Information verfüge und wer zum Zweck der eigenen Interessensverfolgung die Informationen bewußt verdrehe oder eventuell dramatisiere, um sich einen Vorteil zu verschaffen.

Dann beginnen Konflikte um die Informationen. Die Diagnose-Pathologie wird zu einem Problem, das zu den bisherigen Problemen der Krise noch dazu kommt.

#### **4.2 Pathologische Entwurf- und Entscheidungsprozesse**

Sobald die ersten Krisensignale eintreffen, kommt es oft zu einer Schockreaktion: "Wir müssen mehr in den Ausbau des Informationssystems investieren! Wir brauchen mehr EDV!" Dies gibt der Führung vorübergehend das Gefühl, daß sie wenigstens etwas tue. Aber die Entscheidungen werden dadurch nur in den seltensten Fällen besser. Es ist mehr eine symbolische "Entlastungshandlung". (1)

Die Führungsspitze hütet Krisensignale als ein Geheimnis, weil sie erst selbst eine fix und fertige Lösung haben möchte, ehe sie die übrigen Menschen in der Organisation etwas merken läßt. Der Betriebsrat oder einzelne Führungskräfte haben jedoch schon vermutet, daß etwas nicht ganz stimmt. Und sie werden mißtrauisch, weil die Geschäftsführung immer noch nichts sagt oder tut. Deshalb werden dann von verschiedenen Stellen eigene Aktionen ausgelöst, die isoliert voneinander erdacht und beschlossen worden sind und von unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen ausgehen. In Kürze beginnt ein Streit darüber, wer was tun sollte und wer darüber mitentscheiden müßte.

Akteure in der Organisation, die sich schwächer fühlen, suchen ihr Heil im Einschalten externer Helfer oder Verbündeter. Dadurch wird die Entscheidungsfindung in der Regel externalisiert. Die Unternehmensführung wird angegriffen und kann ihre Entscheidungen nur noch erschwert durchsetzen.

Dazu kommen in extremeren Fällen bewußte Blockier- und Störaktionen, durch die schnelles und wirkungsvolles Handeln vereitelt wird.

Erschwerend tritt noch der Umstand hinzu, daß sich die Führung bei der Suche nach erfolgversprechenden Strategien an veraltete Erfahrungen klammert, weil sie sich andere als die bereits bekannten strategischen Optionen nicht vorstellen kann - schließlich will sie gerade jetzt kein zusätzliches Risiko eingehen.

Mit anderen Worten:

Statt durch Entscheidungen Probleme zu lösen, wird das Entscheiden selber zu einem zusätzlichen Problem.

#### **4.3 Pathologische psycho-soziale Prozesse**

Durch zunehmende Verunsicherung zerfällt die Organisation allmählich in Interessengruppierungen, die sich in erster Linie um sich selber und danach erst um die anderen kümmern. Mißtrauen und Kommunikationsschwierigkeiten nehmen zu.

Die verschiedenen Führungsebenen, Abteilungen oder Berufsgruppen haben ihre eigene Optik der Dinge und können sich nur schwer vorstellen, daß dies bloß eine beschränkte Problemsicht sein könnte.

Gute Mitarbeiter rechnen sich aus, daß sie in anderen Organisationen eine sichere Existenz haben könnten und bemühen sich als erste, das angeschlagene oder sinkende Schiff zu verlassen. Die schlechten Mitarbeiter bleiben und wittern die Chance, sich unmißbar zu machen. Zwischen den Flüchtenden und den Bleibenden nehmen die Spannungen zu.

Diese Veränderungen führen auch zu Umschichtungen im innerbetrieblichen Machtgefüge: Finanzen, Kostenrechnung, Controlling gewinnen an Macht, andere verlieren - aber geben ohne Kämpfe oder Rückzugsgefechte nichts von dem ab, was sie haben. Machtspiele brauchen Zeit und vorhandene Energie auf, die besser für Rettungsaktionen verwendet werden könnten. So werden die noch vorhandenen Reserven vergeudet.

#### **4.4 Pathologische Lernprozesse**

Unsicherheit, Mißtrauen und Angst stehen einem Erfahrungslernen im Wege. Lernen setzt voraus, daß wir Risiko eingehen können, weil wir uns auf unbekanntes Neuland begeben. Dies ist mehr ein Grund dafür, daß alte Denk- und Handlungsmuster um jeden Preis

praktiziert werden, auch wenn sich mehr und mehr die bange Vermutung einstellt, daß sie eigentlich die Probleme nicht lösen können. Dadurch wird Lernen, die Aufnahme von Neuem, unmöglich gemacht.

Diese "Lernpathologie" ist auch der Hintergrund der pathologischen Diagnose- und Entwurf-/Entscheidungsprozesse.

## 5. EIN ENTWICKLUNGSANSATZ BEUGT DEN PATHOLOGISCHEN PROZESSEN VOR

Die hier beschriebenen pathologischen Prozesse sind vielfach miteinander verflochten und verstärken sich wechselseitig. Organisationsentwicklung setzt bei diesen Prozessen an, weil sie Konzeptionen und Methoden zur richtigen Gestaltung, Steuerung und Vernetzung dieser Prozesse bietet. (3) Als Konzept der Prozeßberatung ist OE nicht nur auf die Resultate der Beratung gerichtet, sondern ebenso auf den Weg, mit dem diese Resultate erzielt werden können.

Allerdings muß ich an dieser Stelle betonen, daß in Krisensituationen ein anderes Umgehen mit der Zeit und mit der Partizipation der Mitarbeiter geboten ist. Ich spreche deshalb von einer **Doppelstrategie** zur Bewältigung von Krisensituationen. Damit ist das folgende gemeint:

Weil das Schiff an allen Ecken und Enden leckt, muß in schnellen und **kurzfristig** angelegten Aktionen dafür gesorgt werden, daß sich das Schiff über Wasser halten kann und sogar noch ein wenig "Reserven" schafft oder erhält, die es dann ermöglichen, **gleichzeitig** an der **längerfristigen** grundsätzlichen Kurskorrektur zu arbeiten. Wir können uns also nicht erlauben, nur an sehr offenen und langfristigen Lern- und Entwicklungsprozessen zu arbeiten, während der Patient totzubluten droht. Wir müssen beide Programme **gleichzeitig** ankündigen, beide mit einer eigenen Organisation ausstatten und in einem einheitlichen Veränderungsmanagement miteinander verknüpfen.

Ganz zu Beginn muß sich die Unternehmensleitung ganz deutlich dazu aussprechen, warum sie auf eine andere als die sonst übliche Art vorgehen will. Dies muß der Organisation schnell, offen und unmißverständlich mitgeteilt werden, nur dann ist es glaubhaft. Die Geschäftsleitung eines großen Zeitungsunternehmens in der Krise nahm zu den folgenden Punkten Stellung:

\* Wir wollen einen Entwicklungsansatz, weil wir durch diese Art der "Unfallhilfe" die Fähigkeit erlangen wollen, uns eine neue Zielsetzung und Strategie zu erarbeiten

- \* Wir werden auf längere Frist mit 15 % weniger Mitarbeitern auskommen müssen, um wettbewerbsfähig zu werden
- \* Wir wollen aber um jeden Preis verhindern, daß Mitarbeiter in Notsituationen geraten. Deswegen schaffen wir materiellen Ausgleich und bieten Hilfe bei Umschulung und bei der Suche nach anderen Beschäftigungen
- \* Wenn Mitarbeiter ihre Stelle wechseln oder Lohnkonsequenzen tragen müssen, können sie eine innerbetriebliche partitatische Kommission ansprechen
- \* Wir mobilisieren im Grunde alle in Untersuchungs- und Problemlösungsaktionen
- \* Vorübergehend werden manche Entscheidungen zentralisiert usw.

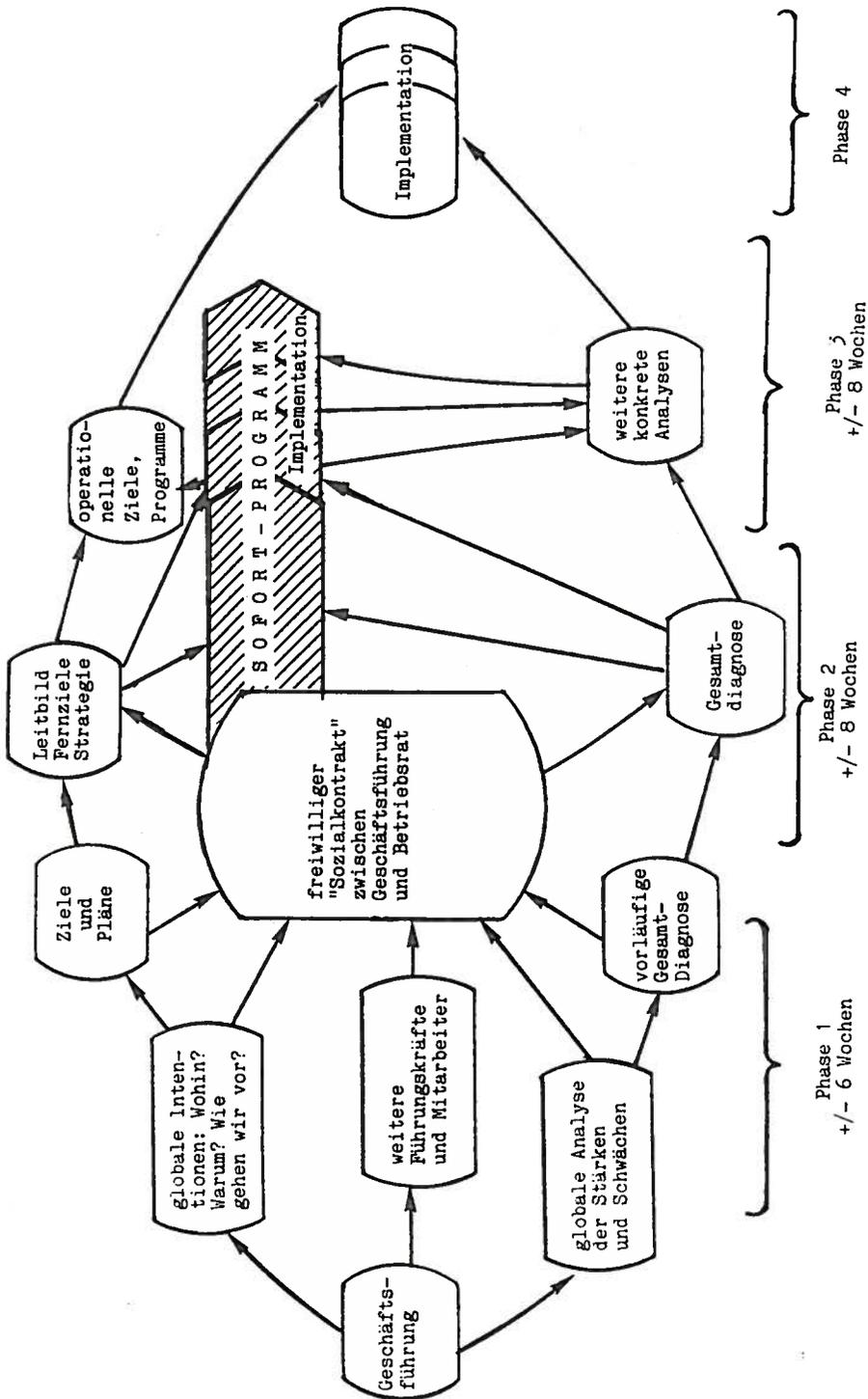
Klarheit und Entschlossenheit haben besser gewirkt als Geheimhaltung und Herumgerede, weil man niemandem weh tun will. Wenn eine deutliche Absichtserklärung für das WIE des Vorgehens gegeben wird, dann können direkt die wahrscheinlichen und unausweichlichen Konsequenzen bezeichnet werden, die jetzt schon abzusehen sind. So setzt wirksames "turn around management" (5) an! Turn-around Management besagt ja, daß es um eine grundlegende Kurskorrektur geht.

Aus diesen Absichtserklärungen machen sich die Mitarbeiter ein Bild, ob das sinkende Schiff denn zu retten sei oder ob es um "Sterbehilfe" geht. Daraus gewinnen die Betriebsangehörigen Orientierung, selbst wenn sie unangenehmen Dingen entgegensehen müssen.

## 6. DIE DOPPELSTRATEGIE DER KRISENBEWÄLTIGUNG

Bei der erwähnten Doppelstrategie nach Entwicklungsgesichtspunkten handelt es sich darum, Sofort-Programme auf eine Art durchzuführen, daß sie gleichzeitig das Potential für längerfristige Entwicklungsstrategien mobilisieren. Beide Strategien werden zwar getrennt entworfen, gelenkt und kontrolliert, aber sie werden ständig aufeinander abgestimmt und vernetzt. Für die Mitarbeiter bilden sie erlebnismäßig ein Ganzes, weil sie in der unteilbaren Wirklichkeit der akuten Krise leben und Orientierung suchen (vgl. Abb.3).

Abb.3: OE-Doppelstrategie der Krisenbewältigung



Doppelstrategie heißt:  
 Die kurzfristigen Sofortmaßnahmen des Sanierens werden eingeleitet von pauschalen Gesamtdiagnosen und Konzepten und sind eingebettet in eine umfassende, langfristige Strategie.

### **6.1 Kurzfristige Sofort-Programme:**

Dieses Programm hat zum Ziel, auf schnellstem Wege die wichtigsten "Löcher" zu erkennen, durch die Reserven verloren gehen, (6) diese Löcher vorerst einmal zu stopfen und einen ausreichenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen-Spielraum zu schaffen, mit dem eine längerfristige Entwicklungsstrategie eingeleitet werden kann.

Dazu werden gezielte Schnelldiagnosen (7) durchgeführt, Prioritäten und Schwerpunkte gesetzt und Starttermine für Aktionen, Phasen und Etappenziele umschrieben. Es kommt darauf an, daß eindeutige Minimal- und Maximalresultate (zwei bis drei Szenarios) ausformuliert werden. Deutlichkeit, Überprüfbarkeit und Beeinflussbarkeit sind hierbei von ausschlaggebender Bedeutung. Viele Etappenziele müssen unbedingt quantifiziert werden. Ein "Sofort-Programm-Manager" soll direkt der Führungsspitze unterstellt sein bzw. ihr selbst angehören und mit klaren Entscheidungs- und Steuerungsbefugnissen ausgestattet sein (vgl. Abb.4).

Abb. 4: Schwerpunkte der Sofort-Programme

Hauptziel: schnellstens "Blutverluste" stoppen und Spielräume schaffen als Grundlage für mittel- und längerfristige Entwicklungsschritte

- \* Wo sind die "Löcher", aus denen Substanz abfließt?
- \* Wodurch verlieren wir Blut?
- \* Was schränkt unsere Spielräume für Sofortaktionen am meisten ein?

- 
- a) Neue Geräte: Miete statt Kauf?  
Leasing? Laufzeit verkürzen?
  - b) Gebäude: Instandhaltungsarbeiten aufschieben?
  - c) Gibt es Prestige-/Statusausgaben? Direkt stoppen!
  - d) Übervorräte? Abbauen? Ausverkauf halten?
  - e) Ausgabestop verhängen?  
Verpflichtungenstop verhängen?
  - f) Arbeitsverträge: Zeitverträge statt Dauerverträge
  - g) Sub-Unternehmer: behalten? mehr auslagern?
  - h) Überstunden? Mit "Unterstunden" ausgleichen?  
Freiwillige Stundungen von Gehältern?  
Freiwillige Gehaltsminderungen?
  - i) Zahlungsziele?
  - j) Inkasse: Schneller? Vorleistungen fordern?
  - k) . . .
  - l) . . .
  - m) . . .

---

Dafür Schwerpunkte, Prioritäten angeben  
Starttermine und klare Endtermine, d.h. Ergebnistermine  
Etappenziele: Minimal-Resultate, Maximal-Resultate:  
deutlich als Szenarios 1, 2, 3 ...

## 6.2 Langfristige Entwicklungsstrategie

Gleichzeitig mit dem kurzfristigen Sofort-Programm startet die längerfristige Entwicklungsstrategie. Sie geht den Problemen gründlicher nach, prüft die Marktchancen und entwickelt dafür oft grundlegend neue Zieloptionen und Strategien. Die Organisation wird eingehend auf ihre Tauglichkeit untersucht und den neuen Anforderungen angepaßt - jedoch im Zuge eines längerfristigen Organisationsentwicklungsprozesses das "turn around-Management" aufgebaut.

Für die Einzelheiten dieses Prozesses gilt, was für Organisationsentwicklung und "turn around-Management" indessen schon bekannt ist. Ich möchte aber betonen, daß es dabei um ganz knappe Termin- und Ressourcenplanungen geht und daß auch für die längerfristigen Programme viel Sorgfalt aufgewendet werden muß, um eindeutige und überprüfbare Zwischenergebnisse zu umschreiben. Damit wird allen Beteiligten Orientierung geboten. Die Organisation kann wieder Vertrauen in die eigene Selbstheilungsfähigkeit gewinnen. Gleichzeitig wird das Potential aktiviert, mit dem auch nach der Überlebensaktion am langfristigen Überleben und Entwickeln der Organisation gearbeitet werden kann.

Einige Grundzüge möchte ich hier noch kurz umreißen:

### Gestaltung der Diagnoseprozesse

Die unterschiedlichen Optiken der Probleme haben als subjektive Bilder - bedingt durch den jeweiligen "Standort in der Organisation" - ihre Berechtigung. Sie werden zu Problem-Gesamtbildern zusammengefaßt und dienen als erste Suchhilfen bei der systematischen Schnellanalyse und der längerfristigen grundsätzlichen Diagnose. Dazu wird ein aktionsfähiges, kleines Diagnoseteam eingesetzt, das deutliche und terminisierte Untersuchungsaufträge vergibt und deren Ergebnisse verarbeitet. Dieses Team sorgt auch dafür, daß es zu keinen Methodenstreitigkeiten kommt, mit denen vielleicht mißliebige Untersuchungsergebnisse abgewehrt werden sollen.

Von Anfang an muß sehr deutlich sein, was mit den Diagnosen geschehen soll und welche Entscheidungen sich daraus ergeben können. Ich habe wiederholt die Erfahrung machen können, daß der Ernst der Lage jeden durchdringt und zu besonderen Leistungen anspricht.

Die Suchrichtung der Analysen im Rahmen der Sofort-Programme ist eine andere als die der längerfristigen Diagnose. Was bei der

Sofort-Analyse zunächst nicht weiterhin vertieft wird, muß dann bei der gründlichen Gesamtdiagnose auch so hinterfragt werden, ob es nicht Ausdruck eines heute überholten Denkens und Handelns ist, ob nicht die dem System zugrunde liegenden Philosophien und Modellvorstellungen in Frage gestellt werden müßten.

### **Gestaltung der Entwurf- und Entscheidungsprozesse**

Für die Sofort-Programme werden kurzfristige, genau kontrollierbare Ziele gesteckt. Ich habe bereits auf die Bedeutung von Minimal- und Maximal-Szenarios hingewiesen.

Für die langfristigen Ziele muß man darauf hinwirken, daß sich das Bewußtsein nicht auf die Marktsegmente verengt, die im Schwinden begriffen sind, weil von diesen eine verderbliche Art magnetischer Faszination auszugehen scheint. (8)

Daraus ergeben sich dann Leitbilder für mittlere und längere Frist. In dem erwähnten Zeitungsunternehmen ist sehr viel Zeit in die umfassende Diskussion der Leitbilder investiert worden, weil es um einschneidende Veränderungen ging. Bei später immer wieder auftretenden Problemen im Laufe des Sanierungsprozesses konnte die Leitung dann auf diese Leitbilder verweisen und Klarheit geben.

In der Krise ertragen es die Mitarbeiter nicht, zu lange nur über die langfristigen Ziele zu diskutieren. Schon in einem sehr frühen Stadium wird immer wieder untersucht und diskutiert werden müssen, was sich daraus konkret für die Arbeitsplätze, die Ablauforganisation, Strukturen, Gehälter usw. ergeben könnte.

In vielen Fällen wäre es verkehrt, Entscheidungen als **gemeinsame Problemlösungen** zu sehen, während es um **Verhandlungen** zwischen Gruppen mit unterschiedlichen, wenn nicht sogar komplementären Interessen geht. Es ist ehrlicher und viel zweckmäßiger, die Gespräche als richtige Verhandlungen zu verstehen und auch so aufzuziehen. Dies schafft klare Fronten und verhindert, daß eine unwahrhafte Atmosphäre aufkommt.

### **Psycho-soziale Prozesse**

Durch eine breite Verteilung der Analyse-Aufgaben werden die negativen Spiralprozesse der Zerklüftung unterbunden, weil die konstruktiven Fähigkeiten der Menschen angesprochen werden.

Wenn Machtkämpfe, heiße oder kalte Konflikte (9) auftreten, dann wird es notwendig sein, auch auf sie direkt einzugehen. Wenn es unumgänglich ist, daß Mitarbeiter das Unternehmen verlassen

müssen, kann dies mit Sorgfalt geschehen. Eine große Zuckerfabrik mußte so große Kapazitäten einschränken und Mitarbeiter entlassen. Sie fühlte sich aber dafür verantwortlich, daß diese Mitarbeiter bei ihren weiteren Entscheidungen von den Personalbetreuern unterstützt werden. Einige haben dadurch eigene Betriebe gründen können.

Für die Führungskräfte wurde rechtzeitig ein Weiterbildungsprogramm eingeleitet, in dem das Führen offener, direkter Gespräche, das Verhandeln und das Lösen von Konflikten geübt wurden. Frühzeitig pensionierte Mitarbeiter wurden gleichfalls mobilisiert, um den Kollegen im Betrieb bei der Klärung von Entscheidungsalternativen zu helfen. Dadurch wurden Ängste und Barrieren, die aus der Zukunftsangst entstanden waren, mehr und mehr abgebaut.

### **Lernprozesse**

Je früher Leitbilder und Szenarios bekannt und konkretisiert sind, desto schneller können Umschulung und Weiterbildung eingeleitet werden. Dies ist ein Aspekt des notwendigen Lernens in einem "Turnaroundprozeß". Dazu kommt das Lernen aus den bisherigen Sofort-Sanierungsaktionen: Was hatten wir richtig eingeschätzt und was falsch? Wo fehlen uns also relevante Informationen über den Betrieb und seine Außenwelt? Wie haben wir die vorhandenen Ressourcen mobilisieren und koordinieren können? Was zeigt sich darin über unsere Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Organisation? Wo fehlen uns noch wesentliche Zugänge zur Außenwelt, sodaß wir noch mehr marktbezogen handeln könnten?

## **7. EINIGE AUSBLICKE**

Zu Beginn dieses Aufsatzes habe ich versucht, den Begriff der Krise und den der Entwicklung weiter zu verstehen als dies zumeist geschieht. Daraus wird erhellt, daß eine Entwicklungsstrategie zur Krisenbewältigung nicht nur auf die Sofortlösung dringlicher Überlebensprobleme abzielt, sondern darüber hinaus zum Anliegen hat, das Überleben auf eine Art zu meistern, die gleichzeitig Investition in das Selbstheilungs- und Selbstentwicklungspotential einer Organisation ist.

Ich möchte einem grundsätzlichen Mißverständnis vorbeugen: Das hier skizzierte Vorgehen nach der Doppelstrategie ist nicht irgend eine idealistische Wunschvorstellung, sondern es ist in der Praxis mehrfach erfolgreich erprobt. Neben der eigenen Erfahrung

in einigen Sanierungssituationen kann ich vor allem auf die Darstellung praktischer Fälle in den (leider in deutscher Sprache nicht verfügbaren) niederländischen Managementzeitschriften "Management totaal" und "Elan" (10) verweisen. Die Hauptarbeit wurde hierbei von den Führungskräften der beschriebenen Unternehmen selbst geleistet, die Berater haben nirgendwo die Initiative an sich gezogen, sondern standen neben oder hinter den Menschen des betreffenden Unternehmens. Heute können diese Unternehmen beachtliche Erfolge vorweisen. Sie haben die Krisenbewältigung so angelegt, daß sie lernen und entwickeln nicht verhindert hat, sondern diese vertieft, beschleunigt und verstärkt.

Dies zeigt, daß eine existentielle Krise zum Anlaß werden kann, einer Unternehmung eine neue Richtung zu weisen, in der sie andere als bisher erprobte Qualitäten zur Entfaltung bringen kann. (11) Außerdem können Organisationen einigermaßen "krisenresistent" werden. Und dadurch ist die Gefahr, daß wir über unbewältigte wirtschaftliche Krisen auch in politische Regressionen abgleiten - wie dies ja leider zu Diktatoren und Massenvernichtungen geführt hat! - hoffentlich wirksam abzuwenden.

## FUSSNOTEN UND LITERATURHINWEISE

- 1) Nach van Hoorn P./van der Schroef H. J., Als sanering dreigt. Alphen aan den Rijn/Brussel 1982
- 2) Kübler-Ross E., Reif werden zum Tode. Maßstäbe des Menschlichen. Band 9, Stuttgart 1983
- 3) Siehe ausführlich dazu Glasl F./de la Houssaye L., Organisationsentwicklung. Bern/Stuttgart 1975, pp. 79 ff.
- 4) Gute Befunde bietet vor allem Weisel E., Ansätze einer Theorie der Verursachung von Unternehmensinsolvenzen. Frankfurt am Main 1982
- 5) Im besonderen: Bibeault D.B., Corporate turnaround: How managers turn losers into winners. 1982; Platt H. D., Why companies fail. Strategies for detecting, avoiding and profiting from bankruptcy. Lexington Books 1985
- 6) Siehe Hahn D., Frühwarnsysteme, Krisenmanagement und Unternehmensplanung. In: ZfB E II, 1979, pp. 25-46. Gomez P., Frühwarnung in der Unternehmung. Bern/Stuttgart 1983
- 7) Dabei folge ich weitgehend der vom Beratungsunternehmen Van der Torn & Buningh in den Niederlanden entwickelten "Perspektivenanalyse": Was IST das Unternehmen? Was WILL das Unternehmen? Was ERWARTET das Unternehmen? Was KANN das Unternehmen? Und welche PERSPEKTIVEN ergeben sich aus all dem fürs Unternehmen?
- 8) Siehe den Niederländer van Schilfgaard P., Management bij stagnatie. Assen 1983 (leider nicht in deutscher Übersetzung verfügbar)
- 9) Glasl F., Konfliktmanagement. Bern/Stuttgart 1980, pp. 47 ff.
- 10) Zeitschriften "management totaal" (NIVE, Deventer 1983, 1984, im besonderen November 1985, pp. 20-24), "Elan" (NCD Amsterdam)
- 11) Kraus H./Piber H./Tichy G./von Sassen H., Schrumpfende Märkte. Eine neue Herausforderung für den Unternehmer, Wien 1986



**Dr. Hannes Piber**

## **Innovation im Klein- und Mittelbetrieb**

### **1. VORBEMERKUNG**

In der wirtschaftspolitischen Diskussion wird häufig auf größenbedingte Nachteile der Klein- und Mittelbetriebe hingewiesen. Im Gegensatz zu den Großen können sich die Kleinen kaum jene Spezialisten leisten, die nicht direkt an der Marktleistung des Unternehmens mitwirken, sondern sich um die Veränderung und Weiterentwicklung des Unternehmens kümmern - z.B. Organisatoren, Personalentwickler, Weiterbildungsleute, Unternehmensplaner und Marketingspezialisten.

Ein weiterer Nachteil (und dieser hängt wohl eng mit dem ersten zusammen) besteht darin, daß neue Erkenntnisse, vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften, spät oder überhaupt nicht auf Klein- und Mittelbetriebe transferiert werden. Die Konzeption der Organisationsentwicklung (OE) beispielsweise konzentriert sich in ihrer Anwendung wesentlich auf große Institutionen, um dort Erstarrungstendenzen und Einseitigkeiten entgegenzuwirken. Die Anwendung von OE in kleineren Unternehmungen ist vergleichsweise selten und dementsprechend wenig instrumentell und methodisch ausgearbeitet.

Deutlich wird dieser Umstand auch beim Beratungsangebot für Klein- und Mittelbetriebe: man findet einerseits die traditionellen Beratungsleistungen wie Finanz- und Rechnungswesen, andererseits wird oft unreflektiert das Wissen um Spezialdisziplinen - wie Marketing, Controlling etc. - mit unnötiger Komplexität über Unternehmer ausgeschüttet.

Die Weiterbildung erfolgt nicht selten abgehoben vom betrieblichen Geschehen und kann sich nicht wirklich mit der Arbeitswelt verbinden - ein Problem, das freilich auch für größere Organisationen gilt.

Das Steirische Innovationsprogramm (STIP) ist ein Versuch, betriebsgrößenbedingte Nachteile im Bereich Weiterbildung und Beratung abzubauen. Ich habe dieses Programm mit Kollegen vorbereitet und begleitet. Als Koordinator ist es meine Aufgabe, die Verknüp-

fung zwischen Seminar- und Beratungsarbeit herzustellen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen werden im folgenden dargestellt, wobei versucht wird, eine Balance zwischen inhaltlichen und (lern-) prozeßhaften Beschreibungen zu erreichen.

## **2. CHARAKTERISTIKA DES STEIRISCHEN INNOVATIONSPROGRAMMS (STIP)**

STIP hat ein ausländisches Vorbild: "The Business Development Programme (BDP)" des Irish Management Institute. BDP wurde 1978 von Chris Park entwickelt und von August Schächli, dem Leiter des WIFI Vorarlberg, für Österreich entdeckt. Nach dem "Ländle" und nach Wien hat die Steiermark als drittes Bundesland im Oktober 1985 mit dem Programm begonnen.

Inzwischen wurde das "Business-Development-Programme" auch in anderen europäischen Ländern gestartet, nämlich in Dänemark, Finnland, Griechenland, Island und Portugal. All diese Programme verbindet eine gemeinsame Philosophie, die weitgehend den OE-Prinzipien entspricht, sowie eine gemeinsame zeitliche Struktur. Die konkrete inhaltliche Ausformung ist - wie in einem Erfahrungsaustausch der Programmkoordinatoren deutlich wurde - von Land zu Land sehr verschieden; sie hängt stark von den wirtschaftlichen Gegebenheiten, von den Trainern, Beratern und wohl auch von den Teilnehmern ab.

Nun aber die wesentlichen Merkmale des STIP:

### **\* 18-monatige Dauer:**

Eineinhalb Jahre scheint vielen Unternehmern zunächst recht lang. Wenn man bedenkt, daß in dieser Zeit auch grundsätzliche Veränderungen im Denken und Verhalten sowie konkrete betriebliche Umsetzungen erfolgen sollen, mag die Zeit als relativ kurz betrachtet werden. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Zeit für die angestrebten Ziele richtig dimensioniert ist.

### **\* Kombination zwischen Beratung und Training:**

Diese Synthese ist das wirklich Neue für Klein- und Mittelbetriebe. Es laufen Beratungs- und Schulungsaktivitäten nicht nur parallel, sondern sie sind miteinander verzahnt und werden koordiniert. Die 15 STIP-Teilnehmer, alles Eigentümer von Unternehmungen mit 15 bis 60 Mitarbeitern, treffen sich in einem abgeschiedenen Seminarhotel monatlich zu einem zweitägigen Workshop; dies ergibt bei einer zweimonatigen Sommerpause insgesamt 32 "Workshop-Tage".

Jeder Unternehmer hat einen persönlichen Begleiter, der einen Tag pro Monat ins Unternehmen kommt (16 Beratungstage je Teilnehmer).

Die Verzahnung erfolgt nun in der Weise, daß die Begleiter einerseits mit ihren Klienten an der Umsetzung der Workshop-Themen arbeiten, andererseits die Planung der Workshops wesentlich von der Beratungsarbeit im Betrieb mitbestimmt wird. Aus der Begleiterarbeit ergeben sich laufend Fragen, die in den Workshops diskutiert werden.

**\* Ganzheitlicher Ansatz:**

Dem Programm liegt ein ganzheitliches Modell zugrunde; die Trainings- und Begleiterarbeit wird so gestaltet, daß die wichtigsten Subsysteme einer Unternehmung - der Unternehmer selbst, der Markt, der Betrieb und der finanzielle Bereich - in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Vernetzung verstanden werden.

**\* Begleiter statt Fachberater:**

Aus dem letzten Punkt ergibt sich, daß für die Beratungsarbeit im Unternehmen nicht Fachberater sondern Prozeßberater, "Begleiter" genannt, eingesetzt werden.

**\* Einheitliche Programmphilosophie:**

Mit den beiden letzten Punkten wurden bereits Grundsätze einer STIP-Philosophie angesprochen. Daß solche Grundsätze von den Trainern und Begleitern getragen werden, ist eine wesentliche Voraussetzung des Erfolgs.

Bei STIP wurde in der Vorbereitungsphase viel Aufmerksamkeit für ein einheitliches Verständnis bezüglich Leitbilder und Ziele des Innovationsprogramms aufgebracht, eine Investition, die sich gelohnt hat (die konkreten Prinzipien und Leitbildelemente werden später dargestellt).

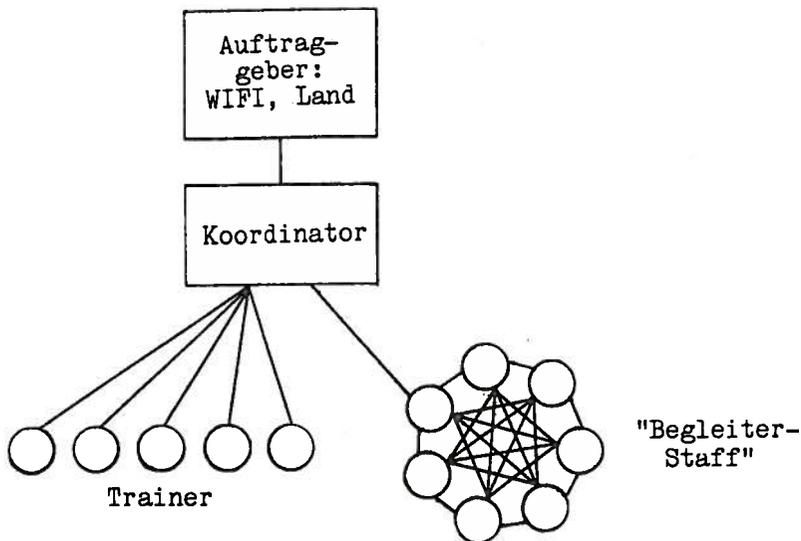
**\* Strenge Selektion der Teilnehmer:**

Die Aufnahme in das Programm wird von verschiedenen Kriterien abhängig gemacht; die wichtigsten sind:

- wirtschaftliche Gesundheit des Unternehmens, die durch die Einsichtnahme in Bilanzen geprüft wird
- Entscheidungskompetenz des Teilnehmers im Unternehmen (Eigentümer oder Geschäftsführer von Unternehmungen)
- Lernbereitschaft, Interesse an eigener Weiterbildung sowie
- die glaubwürdige Zusage, mindestens vier Tage pro Monat für das Programm zu investieren.

STIP ist also ein elitäres Programm, das helfen soll, vorhandene Stärken gezielt weiterzuentwickeln. Mit Unternehmungen in akuten finanziellen Schwierigkeiten kann nicht ganzheitlich gearbeitet werden.

Abb.1: Arbeitsstruktur von STIP:



Die Workshops werden vom Koordinator geplant - in bilateralen Gesprächen mit dem jeweiligen Trainer und aufgrund einer laufenden Bedarfserhebung. Es scheint nicht notwendig, daß die Trainer als Team agieren, wohl aber ist es vorteilhaft, für die Begleiter Teamsitzungen zu organisieren und laufend Erfahrungsaustausch zu betreiben (Staffarbeit).

Der Staff besteht aus acht Mitgliedern, fünf davon haben auch Trainings übernommen. Außer den Staffmitgliedern werden noch fünf Fachtrainer eingesetzt.

### 3. ORGANISATION DES LERNPROZESSES

#### 3.1. Das STIP-Modell

Zu den wesentlichsten Aufgaben des Koordinators zählt es, den Lernprozeß der Teilnehmer zu organisieren. Er hat die Bedürfnisse der Teilnehmer sowie die Anregungen der Begleiter aufzugreifen und mit den Fachtrainern ein geeignetes Design für die Workshops zu erstellen.

Die inhaltliche Auswahl sowie die pädagogisch-didaktische Grundlinie wird darüber hinaus von folgenden Überlegungen mitbestimmt:

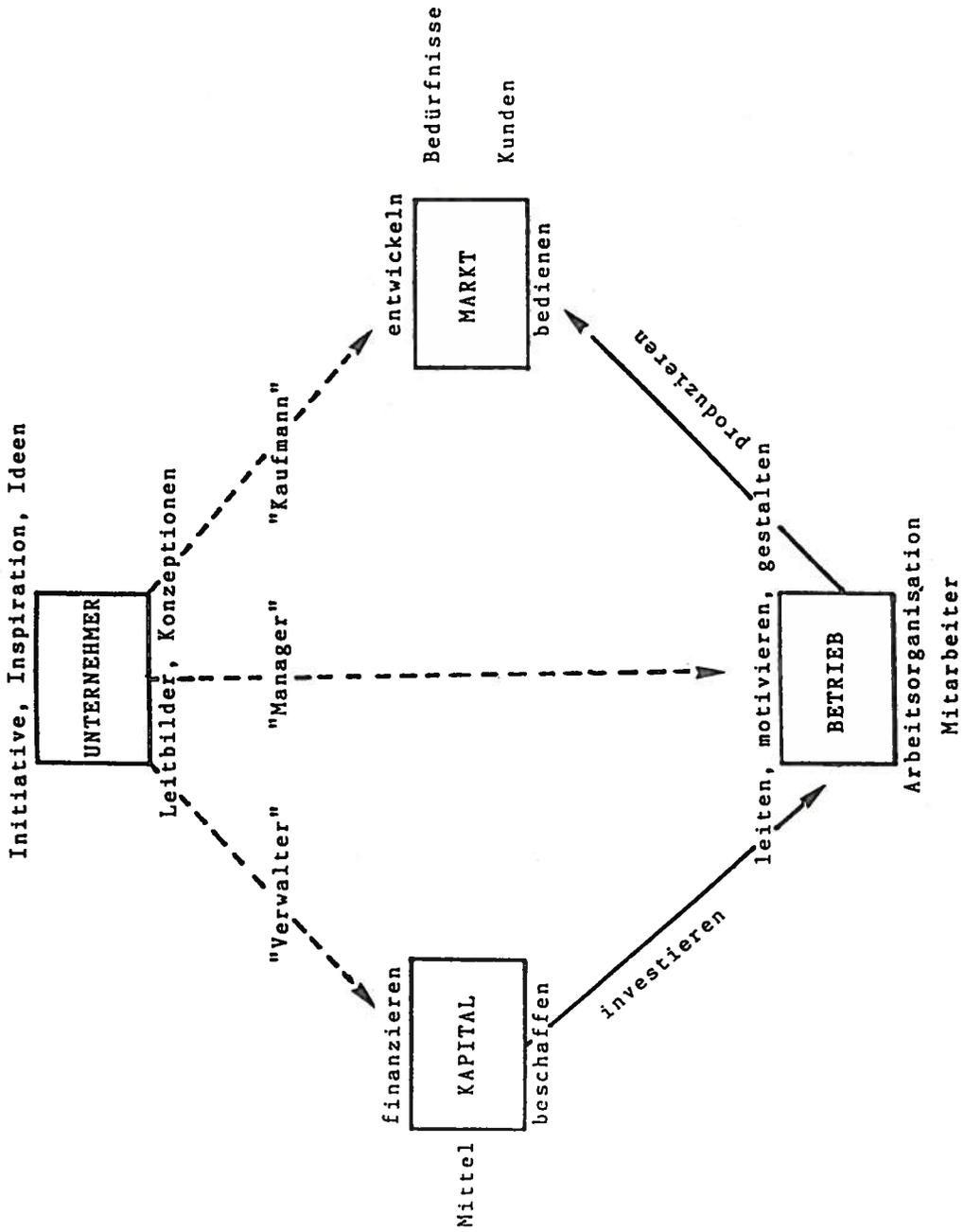
- Die groben Phasen - Diagnose, Konzeption und Umsetzung - sind zu berücksichtigen; dies bedeutet, einen Gleichklang zwischen

den Phasen des Beratungsprozesses und den Trainingsinhalten herzustellen.

- Wichtig ist weiters, die Balance zwischen den Bedürfnissen einzelner Teilnehmer und dem Bedarf der Gesamtgruppe herzustellen.
- Schließlich ist eine ganzheitliche und vernetzte Denkweise zu fördern. Der Koordinator hat auf die Interdependenzen zwischen den Inhalten zu achten und diese zum Thema zu machen.

Für den zuletzt genannten Punkt verwenden wir ein Modell, das H. v. Sassen entwickelt hat (vgl. Abb.2). In diesem STIP-Modell werden die unterschiedlichen Rollenanforderungen an einen Unternehmer - Verwalter, Manager und Kaufmann - deutlich, aber auch die zu betreuenden "Subsysteme": der Unternehmer, der Markt, der Betrieb und das Kapital.

Abb.2: STIP-Modell



Mit Hilfe dieses Modells lassen sich die Zusammenhänge zwischen Systemteilen anschaulich zeigen. Dazu ein Beispiel:

Den Zugang zu einer strategischen Positionierung des Unternehmens, d.h. die Grundlage für die Entscheidung, welche Produkte in welcher Qualität auf welchen Märkten angeboten werden sollen, kann man von allen vier Subsystemen bestimmen:

- vom Leitbild des Unternehmers:  
"Welche Produkte will ich verkaufen?" (Eine emotionale Beziehung des Unternehmers zu den "Produkten" die er verkaufen will, ist äußerst wichtig)
- vom Markt:  
"Welche Zielgruppe hat welche Probleme, wofür ich Lösungen anbieten kann?"
- vom Betrieb:  
"Welche Ressourcen/Stärken sind bei den Mitarbeitern vorhanden, wozu ist mein Betrieb am besten geeignet?"
- vom Finanziellen:  
"Mit welchen Produkten erziele ich wo welchen Deckungsbeitrag?"

Für die grundsätzliche strategische Ausrichtung des Unternehmens sind also von allen vier Seiten Entscheidungskriterien heranzuziehen, die sich wechselseitig beeinflussen.

Das Modell hat schließlich auch noch den Zweck, Defizite und Einseitigkeiten des Unternehmers und des Unternehmens zu diagnostizieren. Jeder Unternehmer, vor allem der Pionier, hat Lieblingsthemen, die er in einem direkten Zusammenhang mit dem Erfolg sieht.

Am Beginn des Programms werden folgende Fragen gestellt:

- Auf welchem Gebiet liegen Ihre Erfahrungen?
- Was ist der berufliche Background?
- Wo liegen Ihre Hauptinteressen?
- Welche Arbeiten machen Sie am liebsten, welche mögen Sie am wenigsten?
- Wie verteilt sich Ihre Arbeitszeit auf die vier Bereiche?

Das Ergebnis dieser Selbstdiagnose:

- Die meiste Zeit und Energie fließt in tägliche, kurzfristige Probleme; viele Unternehmer pflegen ihren Aktionismus

- Die Unternehmer müssen das Delegieren lernen und sich um die Entwicklung ihrer Mitarbeiter kümmern
- Es bleibt zu wenig Zeit für konzeptive Arbeit
- Für die Bedürfnisse des Kunden und eine systematische Marktbe-  
arbeitung besteht zum Teil wenig Bewußtsein.

Mit Hilfe des STIP-Modells ist es gut gelungen, einerseits die wichtigsten Bereiche des unternehmerischen Handelns bewußt zu machen, andererseits auch die Vernetzung und wechselseitige Abhängigkeit der Teile klar darzustellen.

### 3.2. Programmphilosophie, Lernprinzipien

Zwei grundlegende Elemente der STIP-Philosophie wurden bereits angeschnitten, nämlich:

- die **ganzheitliche Sicht der Unternehmung** und
- die **Fähigkeit zur Selbstdiagnose und Selbstreflexion**

Der letztgenannte Grundsatz ist Teil des Prinzips "Hilfe zur Selbsthilfe": die Unternehmer sollen befähigt werden, betriebliche Veränderungen künftig ohne externe Hilfe in Angriff zu nehmen.

Um die Diagnosefähigkeit zu fördern, werden in den Workshops, aber auch während der Begleitung, verschiedene Instrumente eingesetzt:

- Das STIP-Modell (siehe oben), um zu erkennen, wohin die "Energie" des Unternehmers fließt und welche Gebiete bisher vernachlässigt wurden
- Die Entwicklungsphasen des Unternehmens: Jede Unternehmung durchläuft charakteristische Stadien der Entwicklung; aus der Einsicht in die Gesetzmäßigkeit lassen sich konkrete Entwicklungsvorhaben für die gesamte Unternehmung ableiten
- Die Persönlichkeit des Unternehmers betreffen Instrumente zur Einschätzung der Grundmotivation, des eigenen Lernstils, des Führungsstils, der Dimensionen "Kämpfen, Helfen und Denken", zur Offenheit und Feedbackbereitschaft usw.
- Im Bereich Marketing schließlich werden Instrumente verwendet, um Kundenorientierung von der Produktionsorientierung abzugrenzen

Die Verwendung von Selbstdiagnoseinstrumenten soll bei einem weiteren Lehrgang verstärkt werden: als Prinzip wird angestrebt, daß Instrumente zur Einschätzung der eigenen Situation vor jeder

grundsätzlichen (theoretischen) Erörterung der Workshop-Themen angewendet werden.

Damit wird ein weiterer Grundsatz des Programms angesprochen, nämlich der des **Erfahrungslernens**. Unternehmer empfinden Lehrinhalte dann als graue Theorie, wenn diese nicht an konkrete Erfahrungen anknüpfen. In Anlehnung an das Modell von Kolb wird bei STIP versucht,

- \* konkrete Erfahrungen der Teilnehmer zu sammeln und zu reflektieren,
- \* Theorien/Modelle darzustellen, die eine Erklärung oder Systematisierung der eigenen Erfahrung ermöglichen und
- \* daraus Schlußfolgerungen zu ziehen, die ein aktives Umsetzen fördern und somit zu einer neuen Erfahrung führen.

Weitere Pfeiler der STIP-Philosophie sind:

- Die Problemlösungsfähigkeit der Teilnehmer soll verbessert werden - eine Voraussetzung des Prinzips "**Hilfe zur Selbsthilfe**". Dies bezieht sich sowohl auf die "Problemlösungstechnik" als auch auf die **soziale Kompetenz** (Kommunikationsfähigkeit etc.).
- Die Unternehmer sollen weiters befähigt werden, **konzeptuell zu denken** und aus langfristigen Perspektiven heraus zu handeln.
- Die Arbeitstagungen sind so zu gestalten, daß die Teilnehmer die Programmsteuerung im Laufe der Zeit immer stärker übernehmen. Sie sollen die **Verantwortung für ihr Lernen schließlich ganz übernehmen** und nach dem Programm selbst organisieren. Das bedeutet auch, das "Voneinander-Lernen" entsprechend zu forcieren.
- Schließlich soll durch die Begleiter- und Workshoparbeit das **Selbstvertrauen** und der Mut, neue Wege zu gehen, gestärkt werden.

Die angeführten Prinzipien können nur dann umgesetzt werden, wenn der "Berater" sich weniger als Experte versteht, der dem Unternehmer sagt, **was** zu tun ist, sondern sich eher als Prozeßhelfer versteht, ihm also beim "**Wie**" hilft.

Der "Berater" ist Gesprächspartner während des Programms, der dem Unternehmer keine fertigen Lösungen anbietet, sondern dafür sorgt, daß der Unternehmer zu einer fundierten Urteils- und Entscheidungsbildung kommt. Als Begleiter verbindet er - wie der

praktische Arzt - verschiedene Gebiete und Aspekte, wodurch er das ganzheitliche und vernetzte Denken fördert. Im Einstiegsvertrag mit dem Unternehmer wird u.a. auch verdeutlicht, daß es Aufgabe des Begleiters ist, dem Unternehmer unangenehme Fragen zu stellen und Widersprüche anzusprechen.

Im Gegensatz zur Arbeit in großen Unternehmungen muß sich der Prozeßberater in Klein- und Mittelbetrieben auch mit konkreten Inhalten wie Marketing, Finanzplanung, Organisation etc. auseinandersetzen, da dieses inhaltliche Know-How in den Unternehmungen nicht immer gegeben ist.

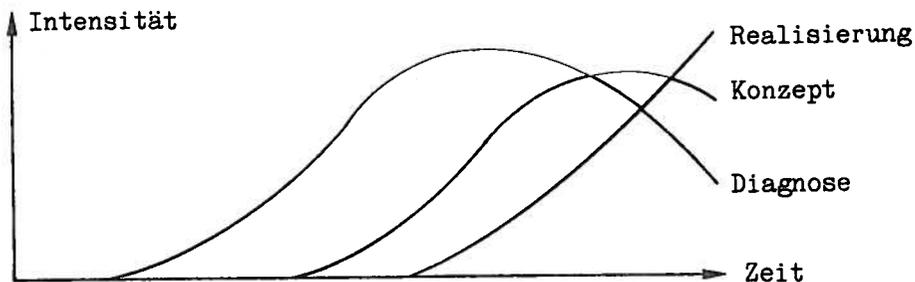
### 3.3. Der Lernprozeß der Teilnehmer

Chris Park unterscheidet im Verlauf des "Business-Development-Programmes" die Phasen:

- \* Diagnose
- \* Konzepterstellung und
- \* Realisierung

die jedoch nicht als streng linear hintereinanderliegend aufgefaßt werden dürfen, sondern sich überlappen.

Abb.3: Phasenverlauf



Diese Charakterisierung ist für die grobe Planung der Workshops und die Synchronisation mit der Begleiterarbeit nützlich.

Für eine methodisch-didaktische Feinplanung der einzelnen Workshops ist es aber notwendig, sich den Lernprozeß der Teilnehmer bewußt zu machen; dabei sind bei STIP folgende Phasen, die für die überwiegende Anzahl der Teilnehmer zutreffen, zu beobachten:

### **Phase 1: Rezepterwartung**

Die Teilnehmer erwarten sich Rezepte und kurzfristige Lösungen. Sie wünschen sich konkrete Ratschläge vom Begleiter und Trainer. Dies, obwohl den an STIP interessierten Unternehmern die Arbeitsweise und die Prinzipien des Programms erläutert wurden; sie haben sich teils aufgrund beispielhaft genannter Seminarinhalte und teils aufgrund eines diffusen Vertrauens gegenüber den Verantwortlichen zur Anmeldung entschlossen. Das Prozeßhafte läßt sich vorher offenbar schwer vermitteln, es muß erlebt werden.

### **Phase 2: Erkennen der Defizite und blinden Flecken**

Am STIP-Modell können die Unternehmer ihre bisherigen Schwerpunkte, aber auch ihre Defizite erkennen. Wie schon erwähnt, merken die Teilnehmer, daß

- sie die meiste Zeit für alltägliche Aktionen und Reaktionen im Betrieb benötigen (Feuerwehr spielen)
- sie zuwenig Zeit für Zukunftspläne verwenden
- sie auf dem Gebiet Marketing reaktiv sind, d.h. sie behandeln zwar Aufträge kundenorientiert, sie tun jedoch wenig an systematischer Marktbearbeitung, um ein entsprechendes Image am Markt zu erhalten.

### **Phase 3: Umsetzungseuphorie**

Die Unternehmer starten aufgrund der diagnostizierten Defizite bald verschiedene Änderungen, ohne jedoch den Gesamtzusammenhang zu beachten. Dieser Aktionismus wird durch verschiedene Transferübungen im Seminar verstärkt - Übungen, wie sie üblicherweise in der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzt werden, um die Anwendung des im Seminar Gelernten zu erleichtern. Die Erfahrung hat gezeigt, daß mit der Umsetzung nicht zu früh begonnen werden soll, um einerseits der ohnehin stark vorhandenen Tendenz, schnell ins Handeln zu springen, entgegen zu wirken, andererseits aber auch um sicher zu gehen, daß die Interdependenzen zwischen den einzelnen Bereichen des Systems klarer sind.

### **Phase 4: Konfusion/Einsicht**

Die euphorischen Umsetzungsbemühungen führten bald zur Frage: Womit sollen wir bei Änderungen beginnen? Die Veränderungen benötigen - so klagen die Teilnehmer - mehr Zeit, als sie angenommen haben.

Die Unternehmer merken auch bald, daß bestimmte Maßnahmen ungewünschte Nebenwirkungen hervorrufen. Beispielsweise ändert ein Teilnehmer in seinem Betrieb über Nacht die Fertigungsorganisation und bekommt rasch die Auswirkungen auf das Klima zu spüren. Die Konfusion am Beginn dieser Phase wird noch durch die Fülle der Lehrinhalte verstärkt.

Das Wichtigste jedoch ist in dieser Phase die Einsicht, daß es keine fertigen Rezepte gibt. Vielmehr ist eine wesentliche Aufgabe des Unternehmers darin zu sehen, das Unternehmen als Ganzes und verschiedene Teilbereiche von Zeit zu Zeit zu analysieren und daraus Weiterentwicklungsmaßnahmen abzuleiten.

Welche Rolle dabei die eigenen Mitarbeiter spielen sollten, wird erst später bewußt.

### **Phase 5: Konzeptuelles und systemisches Denken**

Die Abfolge der Lehrinhalte wird so gewählt, daß ein Tag jeder Arbeitstagung an ein Thema der letzten Arbeitstagung anknüpft, der zweite Tag bezieht sich auf ein neues Subsystem des STIP-Modells. Auf diese Weise wird rasch das gesamte System angesprochen. Für die Teilnehmer ist die Abfolge oft zu schnell (Karusell-Gefühl), es ist aber dadurch möglich, früh auf die Vernetzung hinzuweisen und das systemische Denken zu fördern.

Das konzeptuelle Denken wird durch verschiedene Inhalte und Übungen gefördert; die Unternehmer machen beispielsweise Szenarios, in denen sie genau beschreiben, wie ihr Unternehmen in sieben Jahren aussehen soll. Die Unternehmer sollen zur Einsicht gelangen, daß die Arbeit an Leitbildern und langfristigen Plänen praktische Bedeutung hat, aus der heraus kurzfristige Aktionen erst ihre Zielrichtung erhalten.

Die konzeptionellen Fähigkeiten des Unternehmers - diese zu entwickeln ist ein wesentliches STIP-Ziel - bestehen darin, daß langfristige Pläne und Leitbilder mit mittelfristigen Strategien und kurzfristigen Maßnahmen in Einklang gebracht werden können.

Das systemische und konzeptuelle Denken wird etwa nach 6 bis 7 Arbeitstagungen deutlicher. Zur richtigen Anwendung bedarf es sicherlich noch längerer Unterstützung der Begleiter.

Eine Aufgabe des Begleiters ist es auch, die Handlungen des Unternehmers auf "Stimmigkeit" zu überprüfen, etwa durch folgende Fragen:

- Welches Prinzip, welches Motto steht hinter den kurzfristigen Maßnahmen und paßt dies zum formulierten Leitbild?
- Welche Konsequenzen hat das Leitbild für Mehrjahresstrategien und Jahrespläne (und umgekehrt)?

#### **Phase 6: Die Unternehmer entdecken ihre Mitarbeiter**

Die Bedeutung, welche die Mitarbeiter für die Unternehmensentwicklung spielen, wird nach ca. 10 Arbeitstagungen intensiv angesprochen. Die Teilnehmer beschäftigen sich mit den eigentlichen Unternehmernaufgaben, arbeiten an Marketingkonzepten und an Innovationen. Die Voraussetzung dafür ist ein gut funktionierender Betrieb; d.h. sie brauchen Mitarbeiter, die sich auch als Führungskräfte verstehen und die zweite Ebene bilden.

Dementsprechend äußern die Unternehmer in dieser Phase Wünsche nach Einbindung und Schulung ihrer Mitarbeiter.

#### **Phase 7: Entwicklung sozialer Fähigkeiten**

Der Einsicht, daß man selbstverantwortliche Mitarbeiter nicht einfach bekommt, sondern "Personalentwicklungsarbeit" leisten muß, wird in den weiteren Arbeitstagungen Rechnung getragen. Einbindung der Mitarbeiter, Mitarbeitergespräche und -beurteilung sind die Schwerpunkte dieser Lernphase.

#### **Phase 8: Umsetzungsphase**

Ab der zwölften Arbeitstagung wird intensiv an der Umsetzung gearbeitet. Die Änderungen sind recht unterschiedlich; die einen beschäftigen sich mit der Realisierung des Marketingkonzeptes, andere mit Mitarbeiterseminaren, wieder andere mit Produktinnovationen. Während eine Gruppe mehr im betrieblichen Bereich Erfolge erringt, gelingt es der anderen, im persönlichen Bereich merkliche Fortschritte zu erzielen.

#### **Phase 9: Abschließen, Abschied**

Ab der 14. Arbeitstagung werden verstärkt betriebliche Erfahrungen ausgetauscht; diese Arbeit wird bezüglich Problemlösungs- und Entscheidungsfindung ausreichend reflektiert.

Die letzten Arbeitstagungen dienen dem Verknüpfen loser Enden und dem Abschiednehmen. Die Teilnehmer erhalten genügend Gelegenheit,

sich zu überlegen, wie sie das "Voneinander-Lernen" künftig organisieren wollen. Jeder Unternehmer erarbeitet für sich und für sein Unternehmen einen "Weiterentwicklungsplan".

#### 4. INHALTLICHE SCHWERPUNKTE DES PROGRAMMS

##### 4.1. Überblick

Obwohl die Inhalte des Programms von Beginn an nicht feststehen - sie werden jeweils ein bis drei Arbeitstagungen im vorhinein geplant - gibt es sicherlich einige Pflichtthemen, die unabhängig von einer laufenden Bedarfserhebung in den Arbeitstagungen gebracht werden sollten. Dazu zählen:

- Kommunikation, Mitarbeitergespräche sowie
- Problemlösungs- und Entscheidungstechnik

Die Grundlagen beider Themenbereiche sollten im ersten Halbjahr erarbeitet und ihre Anwendung im Laufe des Programms mehrmals überprüft werden.

Als inhaltliche Schwerpunkte des Programms ergaben sich für die einzelnen Workshops aufgrund einer laufenden Bedarfserhebung die Themen: \*)

- 1a: Delegation, unternehmerische Aufgaben, Analyse der unternehmerischen Schwerpunkte
- 1b: Marketing: Einführung
  
- 2a: Marketing: operative Maßnahmen, Direct Marketing
- 2b: Entwicklungsgesetzmäßigkeiten einer Unternehmung; Diagnose der Phase des eigenen Unternehmens
  
- 3a: Organisationsdiagnose, Dimensionen der Organisation
- 3b: Kennzahlenanalyse und Finanzplanung

---

\*) Die Ziffer bezeichnet die laufende Nummer der Workshops, "a" den ersten und "b" den zweiten Tag

- 4a: Finanzplanung und Budgetierung: kurzfristige Rentabilitäts- und Liquiditätsvorschau
- 4b: Führung; Führungsverhalten, Führungsstil (Selbstdiagnose)
- 5a: Time Management, Life-Styling
- 5b: Grundbausteine eines Marketingkonzeptes
- 6a: Beispiele zum Marketingkonzept
- 6b: Motive und Leitbilder (Szenario, persönliche Entwicklungsphasen)
- 7a: Zwischenevaluierung/vertiefende Fragen zu Life-Styling
- 7b: Strategische Planung
- 8a: Erfahrungsaustausch über Marketing-Konzepte
- 8b: Fallstudie: die Teilnehmer machen eine Unternehmensdiagnose für ein fingiertes Unternehmen und erarbeiten ein Entwicklungsprogramm mit Leitbild, strategischen und operativen Maßnahmen
- 9a: Mitarbeiterführung; Mitarbeiter verstehen (mit Hilfe der Transaktionsanalyse)
- 9b: Feedback geben. Die Teilnehmer gaben einander Feedback über Stärken/Schwächen und Entwicklungspotentiale
- 10a: Öffentlichkeitsarbeit, Gespräche mit Journalisten
- 10b: Lernen und Problemlösung: ganzheitliches und analytisches Vorgehen, systemisches Denken
- 11a: Organisationsplanspiel: die Teilnehmer simulierten ein Produktionsunternehmen und erfuhren hautnah Führung, Koordination und Zusammenhänge zwischen Effizienz und Humanität (Klima)
- 11b: Finanzplanung; das Thema des vierten Workshops wurde wieder aufgegriffen und die Anwendung im eigenen Bereich versucht
- 12a und b: Mitarbeitereinbindung; widersprüchliche Anforderungen an Mitarbeiter
- 13a und b: Finanzplanung; die Teilnehmer erarbeiteten für ihr Unternehmen ein Modell zur kurzfristigen Planung der Rentabilität und Liquidität
- 14a: Mitarbeitergespräche; Rollenspiele
- 14b: Förderungsgespräche, Personalentwicklung
- 15a und b: Bearbeitung eigener Fälle, Problemlösungs- und Entscheidungstechnik sowie Anwendung des vernetzten Den-

kens; inhaltlich werden jene Themen behandelt, die den Teilnehmern wichtig sind

- 16a: Rückblick: Was habe ich gelernt? Erarbeitung eines Entwicklungsplanes für den Unternehmer und die Unternehmung
- 16b: Selbstorganisation des Weiterlernens (Erfahrungsaustausch, Lernpartnerschaft, Supervision etc.)

Soweit der Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte. Entscheidend ist, wie das Lernen während des Programms organisiert wird. Eine Orientierung für das "Wie" ist das Modell des Erfahrungslernens nach Kolb (siehe 3.2.).

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen sind die Workshops so zu gestalten, daß die folgenden Lernziele erreicht werden:

**- In Entwicklungen denken und danach handeln können:**

Entwicklungsprogramme für Unternehmungen basieren auf einer guten Diagnose der jeweiligen Situation und sind vom Unternehmer entsprechend zu betreuen. Damit wird die Fähigkeit, in längeren Zeiträumen und in "Prozeßdimensionen" zu denken, angesprochen.

**- Denken in dialektischen Spannungsfeldern:**

Dem auch unter den STIP-Teilnehmern verbreiteten "Entweder-Oder-Denken" sollte möglichst oft das dialektische Prinzip entgegengesetzt werden. Unternehmerisches Handeln ist zu einem wesentlichen Teil der Umgang mit verschiedensten Spannungsfeldern.

**- Vernetztes Denken:**

Das Denken in Systemen, bei welchem das Ganzheitliche und die Wechselwirkung der Teilsysteme deutlich wird, stellt eine grundlegende Bedingung für die Bewältigung der Unternehmenszukunft dar.

Diese drei Lernergebnisse sind gleichsam als "Nebenprodukt" zur laufenden Arbeit zu erzielen. Das heißt, es ist nicht sinnvoll, längere Seminareinheiten ausschließlich diesen Themen zu widmen, sie sollten vielmehr laufend und an den unterschiedlichsten Inhalten - gleichsam auf einer Metaebene - deutlich gemacht werden.

Im folgenden wird auf die genannten Lernziele eingegangen; dies vor allem deswegen, weil in diesen Punkten noch viel Entwick-

lungsarbeit vor uns liegt und somit eine Diskussion darüber notwendig erscheint.

#### **4.2. Lernziel: In Entwicklungen denken und handeln**

In der OE-Literatur findet sich vieles über den Entwicklungsaspekt; er ist ja ein wesentlicher Bestandteil der Konzeption.

Die am STIP beteiligten Berater haben sich damit schon vorher auseinandergesetzt und auch diesbezügliche Erfahrungen gemacht. Die Erfahrungen beziehen sich jedoch vorwiegend auf größere Organisationen in der sogenannten "Organisationsphase". Im STIP sind fast ausschließlich Unternehmer, deren Betriebe als überreife Pionierbetriebe bezeichnet werden können. (1)

Um einerseits als Begleiter entsprechende Hilfen geben zu können, andererseits aber auch das Denken in Entwicklungen bei den Unternehmern selbst fördern zu können, ist es wichtig, das Wesen des Pionierbetriebes bewußt zu machen.

Erst wenn das Wesentliche des Pionierbetriebes - mit allen Stärken und Schwächen - vom Begleiter verstanden wird, wird er sich bemühen, die Vorteile der Pionier-Phase auch in der zweiten Phase weiterleben zu lassen.

Zur Selbstdiagnose der Unternehmensphase wird ein von F. Glasl entwickeltes Instrument verwendet; demnach haben die Teilnehmer für ihr Unternehmen bezüglich der Dimensionen Führung, Planung, Organisation, Delegation, Ausbildung, Mitarbeiterbeurteilung und Problemlösung fast ausschließlich die "Pionierphase" diagnostiziert und als Wunsch die entsprechende Charakterisierung der zweiten oder dritten Phase angegeben.

Die Pionierphase wird verständlicher, wenn man sich mit dem Pionier selbst beschäftigt. Das typische Unternehmerverhalten in der Pionierphase entspricht dem "Widderprinzip", das der Psychotherapeut F. Riemann (2) treffend beschreibt:

Alle vom Unternehmer ausgehenden Impulse "tragen das Kennzeichen des Beginnens, sind aus dem noch fehlenden Geschichtsbewußtsein zu verstehen, das jeden Anfang auszeichnet: die noch von keiner Erfahrung oder Tradition belastete Initiative, das Etwas-in-Gang-bringen-Wollen; die unbefangene Expansion und das unbekümmerte, unreflektierte Sich-durchsetzen-Wollen um jeden Preis, das rücksichtslos wirken kann, weil der Mensch noch auf keine bindende oder hemmende Vergangenheit zurückblickt, nur erfüllt ist von seinem Willen und Vorwärtsstreben."

Von diesem Grundprinzip, den ersten Schritt zu tun, lassen sich weitere typische Merkmale des Pioniers ableiten: "Man findet dabei naive Frische und ungebrochene Tatkraft, ein Lebensgrundgefühl, das, voll von dynamischem Elan und Vertrauen in die eigenen Willenskräfte, auf das noch zu Tuende ausgerichtet ist."

Der Pionier erlebt sich als autonom in seinem Wollen, ohne einschränkende Bedenken. "Jede Einschränkung seines Freiheitsdranges und Eigenwillens verträgt er schlecht und reagiert darauf mit Aggressionen."

Riemann beschreibt auch die negativen Seiten des Prinzips, die als "Einseitigkeiten" im überreifen Pionierbetrieb häufig anzutreffen sind:

- "Er läßt sich leicht zu übereilten Entschlüssen und vorschnellem Handeln hinreißen, bis zur Unüberlegtheit und Tollkühnheit, die er gleich danach bereut, bei nächster Gelegenheit aber wieder begehrt."
- Er beginnt voller Strohfeuer immer wieder etwas Neues, wodurch sein Leben in immer neue Anfänge zerfällt."
- "In seinen mitmenschlichen Beziehungen wird es ihm zum Problem, daß er wenig Neigung oder Fähigkeit zeigt, sich in andere einzufühlen."
- "Es kann auch dazu kommen, daß der Mensch sich in immer neue Aktivitäten und unbekannte Abenteuer stürzt, um dadurch von der Begegnung mit sich selbst auszuweichen. Dann wird er zum "Geschäftlhuber" und entwickelt eine leere Betriebsamkeit."

Insgesamt besteht die Gefahr einer unkontrollierten Verselbständigung der zentrifugalen Kräfte und der Überschätzung des Wollens. Begleiter, die bei ihrem Klienten solche Tendenzen wahrnehmen, können ihm helfen, Gegenimpulse zu setzen. Diese wären vor allem ein geduldiges Ausharren, ein passives Aufnehmen, ein zentripedales Sammeln der Kräfte.

Wird diesem von Riemann genannten Bedürfnis bei STIP Rechnung getragen, so kann dadurch der Übergang in die Organisationsphase erleichtert werden.

In dem Maße, in dem Begleiter und Trainer diese in Organisationen immanenten Gesetzmäßigkeiten verstehen lernen, wird es ihnen auch gelingen, das Denken in Entwicklungen bei den Unternehmern zu fördern.

Aus der Diagnose der Entwicklungsphase läßt sich bereits ein Entwicklungsleitbild ableiten. Der Unternehmer kommt zur Einsicht, daß die Einführung einer zweiten Führungsebene, der Wandel

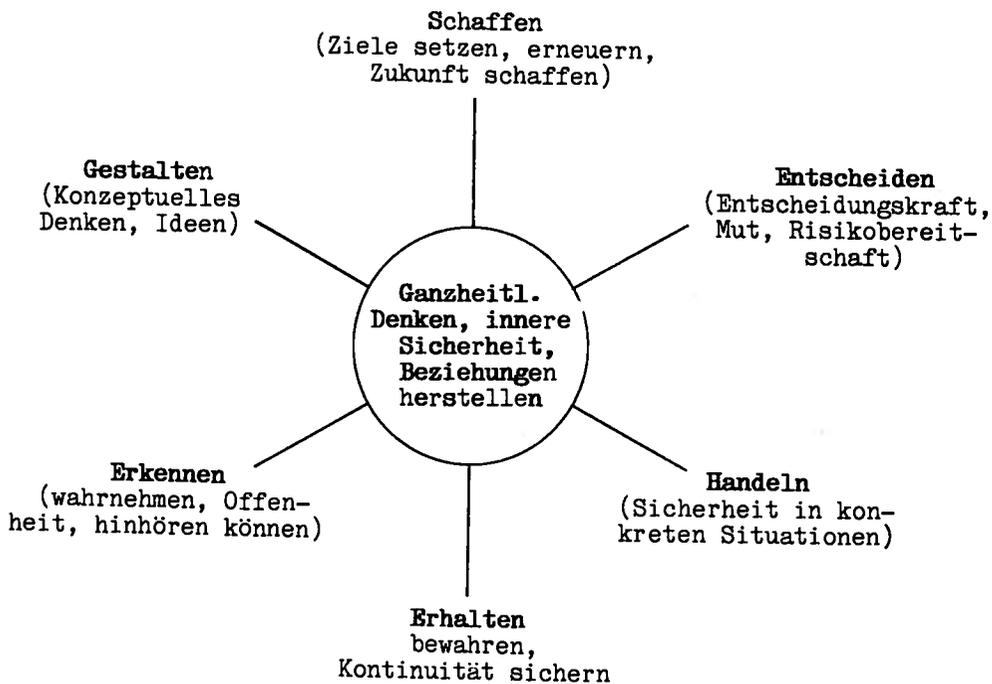
seines Führungsverständnisses, organisatorische Regelungen usw. wesentliche Bedingungen für eine gesunde Unternehmensentwicklung darstellen.

#### 4.3. Lernziel: Denken in dialektischen Spannungsfeldern

Bei verschiedenen Themen während der Workshops werden dialektische Spannungsfelder angesprochen.

Ein Beispiel ist das von Hans v. Sassen entwickelte "Sechsstern"-Modell zur Charakterisierung des Unternehmerverhaltens. (3)

Abb.4: Das Sechsstern-Modell



Wie die genannte Untersuchung ergab, sind erfolgreiche Unternehmer imstande, diese Gegensätze auszubalancieren. Zur Erklärung eines erfolgreichen Unternehmerverhaltens kann auf keine der sechs Variablen verzichtet werden, erfolgreiche Unternehmensführung ist also das Ergebnis mehrdimensionaler Bemühungen. In krisenhaften Betrieben sind auf lange Zeit deutliche Einseitigkeiten zu entdecken, vor allem sind die Dimensionen "Erneuern", "Gestalten" und "Entscheiden" unterentwickelt.

Das Wesen des dialektischen Prinzips wird auch beim Thema "Mitarbeiterführung" diskutiert. Beispielsweise nennen die Unternehmer als wichtigste Anforderung der zweiten Führungsebene "Loyalität"; später wird ihnen klar, eine 100-prozentige Loyalität der mittleren Führungskräfte bedeutet, daß diese ihre eigenen Mitarbeiter "verraten" müßten und dadurch das Vertrauen der "Basis" verlieren würden.

Ausführlich besprochen wurde auch die Polarität:

Effizienz/Leistung

Mitarbeiterorientierung/  
Humanität

Durch solche Diskussionen ist es möglich, einen schärferen Blick für Einseitigkeiten zu gewinnen und vom "Entweder-Oder-Denken" ein wenig abzurücken.

#### **4.4. Lernziel: Vernetztes Denken**

Im zehnten Workshop wird im Rahmen des Themas "Lernen und Problemlösung" über vernetztes Denken geredet. Der Trainer stützt sich dabei auf Überlegungen von F. Vester; die Übertragung auf die Ebene der Unternehmung macht jedoch nicht nur den Unternehmern, sondern auch den Trainern Schwierigkeiten. Auf Wunsch der Teilnehmer nehmen wir gegen Ende des Programms die Thematik wieder auf. Mit Hilfe der von Vester genannten biokybernetischen Grundregeln und des STIP-Modells gelingt es schließlich recht gut, das vernetzte Denken in konkreten Problembearbeitungen zu verdeutlichen und zu üben.

In den Augen der Teilnehmer gehört das erworbene Denken in vernetzten Systemen zu den wesentlichsten Lernerfolgen, das nun, nach zwischenzeitlicher massiver Verunsicherung, einzelnen Teilnehmern verstärkte Sicherheit gibt.

## 5. SCHLUSSBEMERKUNG

Die Evaluierung des Programms zeigt für die Unternehmer sehr zufriedenstellende Ergebnisse. Aber auch für Begleiter und Koordinator gab es zahlreiche interessante Lernergebnisse und Erfahrungen.

Das Erfolgserlebnis der Programmbetreuer stellt sich spätestens dann ein, wenn spürbar wird, wie konzeptuelles Denken, systemisches Denken sowie Problemlösungsfähigkeiten auch in der täglichen Praxis angewendet werden.

Besondere Freude macht die Initiative, die Veränderungsbereitschaft der Unternehmer, aber auch deren Lernbereitschaft. Die Teilnehmer organisieren sich nach Ablauf des Programms in Lerngruppen und wollen weiter voneinander lernen.

Schließlich bedeutet es eine besondere Befriedigung, wenn der (dialektische) Widerspruch von Theorie und Praxis über weite Teile des Programms auflösbar war und auch ein zweites Programm für alle Betreuer noch ausreichend spannende Herausforderung enthält.

Die Herausforderung besteht vor allem darin, ein "Curriculum" für Klein- und Mittelbetriebe zu erarbeiten, das zwar die wesentlichsten Erkenntnisse und Aussagen jeder Fachdisziplin enthält, gleichzeitig aber eine unnötige Komplexität - die für große Organisationen nötig sein mag - zu verhindern weiß.

**FUSSNOTEN:**

- 1) Zur Charakterisierung der einzelnen Phasen vgl. Glasl F.: Entwicklungsgesetzmäßigkeiten von Organisationen; in: ASG-Dokumentation 3/84
- 2) Riemann F.: Lebenshilfe Astrologie, München 1984, 8. Auflage, S 76-83
- 3) Vgl. Kraus H., Piber H., Tichy G., v. Sassen H.: Schrumpfende Märkte, Signum Verlag 1986

Mag. Wolfgang Döring, Christa Leupold

## Organisationsentwicklung durch interne Berater

Die Beschreibung eines OE-Projektes  
"Krise einer Verwaltungsabteilung eines Kreditinstitutes"  
und der Rahmenbedingungen

### 1. UNSER WEG ZUR ORGANISATIONSENTWICKLUNGS-ARBEIT

Wir betreiben seit einigen Jahren Teamentwicklungsprozesse in unserem Unternehmen. Auf der Basis der humanistischen Psychologie arbeiten wir als interne Berater an der Verknüpfung von Wirtschaftlichkeit und Humanität in unserer betrieblichen Organisation.

Der Anfang unserer Entwicklung vom Gruppen- zum Organisationslernen war durch zwei Erfahrungen geprägt:

\* Die in Arbeitsteams in unserem Unternehmen seit über 10 Jahren durchgeführten Trainings zu Fragen des Verkaufsverhaltens führten immer mehr zu Fragen des Klimas der jeweiligen Abteilung, der Konflikte mit zu kontaktierenden anderen Abteilungen des Unternehmens und der Arbeitsorganisation.

Diese Trainings werden außerhalb der Dienst- und Öffnungszeiten von zwei Trainern und dem Leiter der Abteilung mit Teilen oder dem gesamten Team der Abteilung bzw. Filiale durchgeführt.

\* Die "brennenden" Fragen, welche in den zentralen Trainings durch die Teilnehmer angesprochen werden, drängen immer stärker nach einer Bearbeitung in dem betreffenden Arbeitsteam. Die Fragengebiete liegen in den Bereichen Zusammenleben, Abläufe und Organisation in der Abteilung, Führungsstrukturen, Interpretation und Durchführung von Normen und Spielregeln aus zentralen Stellen der Unternehmung.

Diese Beobachtungen machten wir insbesondere in den Weiterbil-

dungsseminaren. Bei neueintretenden Mitarbeitern stehen die Fragen nach gültigen Spielregeln und die Wissensvermittlung im Vordergrund.

Daher führte unser Weg immer stärker weg von der seminaristischen Bearbeitung hin zu einer themenzentrierten Workshoporganisation von Problemen und Konflikten in bestehenden Arbeitsteams. Der Großteil der Personalentwicklungsmaßnahmen wird in unserem Unternehmen weiterhin in seminaristischer Form durchgeführt.

Eine wichtige Erfahrung für uns war die Entdeckung, wer für uns innerbetriebliche Berater Klient und wer Auftraggeber sein kann. Nach vergeblichen Versuchen "top down" nützten wir die vorhandenen Kontakte zum Mittelmanagement. Dies bedeutete für uns Einsteigen bei OE-Prozessen "in der Mitte". Als Auftraggeber sehen wir das Management der zweiten und dritten Ebene, als Klienten die direkte Führungskraft und alle Mitarbeiter dieser Organisationseinheit. Die Größe der Organisationseinheiten liegt bei Gruppen oder Abteilungen zwischen 6 und 30 Mitarbeitern.

Durch die Summe an Teamentwicklungsprozessen und den weiteren Personalentwicklungsinstrumenten sehen wir einen innerbetrieblichen Ansatz zur Organisationsentwicklung verwirklicht. Es ist allerdings notwendig, sich von der klassischen Strategie "top down" gedanklich zu lösen und sich der Realität der Einflußmöglichkeiten als interne Berater zu stellen.

Basis für jede OE-Maßnahme bildet ein Kontrakt zwischen dem Linienvorgesetzten und uns als OE-Berater. In diesem Kontrakt sind folgende Spielregeln enthalten:

- \* Initiative zum Start der OE-Maßnahme geht von den Betroffenen aus (in bestimmten Abständen entscheidet das Team über die Weiterführung des Projektes)
- \* Es wird nur an den Problemen gearbeitet, wo seitens der Betroffenen Energie vorhanden ist
- \* Die Inhalte der Arbeit sind Eigentum der Betroffenen (seitens der Berater gehen keine Informationen an irgendeine Stelle im Unternehmen weiter)
- \* Die Rolle der Berater liegt ausschließlich bei der Moderation und der Prozeßsteuerung (sie nehmen keine inhaltliche Funktion wahr).

Im Rahmen der Kontraktierung informieren wir den Auftraggeber zur Orientierung für seine Entscheidung, die OE-Maßnahme zu beginnen, über Chancen und Risiken.

## **2. ZIELE UNSERER OE-ARBEIT**

- \* Die Werthaltung "Produktivität ist kein unbedingter Widerspruch zu Humanität" in der Unternehmenskultur zum Leben zu bringen. Dabei gilt es, in der betrieblichen Arbeit die beiden Begriffe zu einem sinnvollen Ganzen für alle Beteiligten zu bringen.
- \* Sichtbarmachen vorhandener Energie der Beteiligten
- \* Nutzbarmachen der erkannten Energiepotentiale
- \* Themenzentriert zu arbeiten
- \* Abbau von Reibungsverlusten
- \* Akzeptanz von und Umgang mit persönlicher Individualität
- \* Hilfe zur Selbsthilfe
- \* Methoden zu zeigen, die später selbst eingesetzt werden können

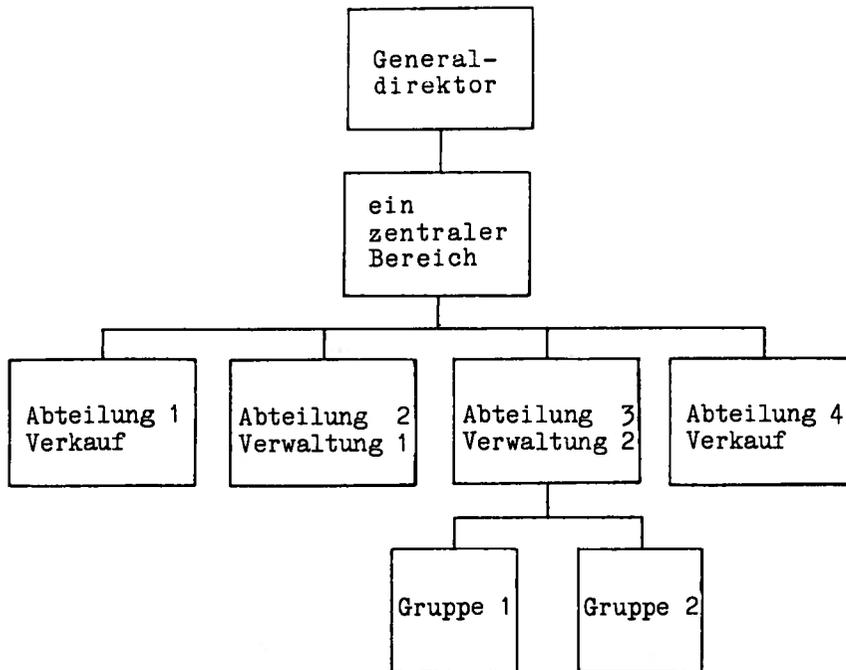
## **3. DARSTELLUNG DES PROJEKTABLAUFES**

### **"KRISE EINER VERWALTUNGSABTEILUNG EINES KREDITINSTITUTES"**

#### **3.1 Organisatorische Einbindung des Arbeitsfeldes in dem Unternehmen**

Der Start des Projektes erfolgte in einer Gruppe mit 14 Mitarbeitern. Die organisatorische Eingliederung ist aus folgender Darstellung ersichtlich:

Abb.1: Organisatorische Eingliederung



Die direkten Kontaktpersonen mit uns waren:

- Der Bereichsleiter BL
- Der Abteilungsleiter der Abteilung 3 AL
- Der Gruppenleiter der Gruppe 2 GL2  
(ist auch der Stellvertreter des Abteilungsleiters 3)
- Der Gruppenleiter der Gruppe 1 GL1
- Die 14 Mitarbeiter der Gruppe 2 MA

### 3.2 Auftragsentstehung

Der Erstkontakt mit dem Bereichsleiter und den Abteilungsleitern entstand in einer Besprechung zur Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen für das Ausbildungsjahr 1986. Die Besprechung fand Mitte Mai 1985 zwischen den Führungskräften und uns statt. In der Besprechung wurde von uns neben den Möglichkeiten der zentralen Ausbildungsangebote auch über die Möglichkeiten von Teamentwicklungsprojekten gesprochen. Dadurch wurde der Bereichsleiter veranlaßt, die Unzufriedenheit von Mitarbeitern in der Gruppe 2 der Abteilung 3 anzusprechen.

Die Unzufriedenheit war durch Versetzungswünsche von drei Mitarbeiterinnen innerhalb kurzer Zeit aufgefallen. Der Bereichsleiter regte eine Teamentwicklung an, in der der Abteilungsleiter 3 mit

den Mitarbeitern der Gruppe 2 an dieser Problemstellung arbeiten sollte.

Unsere Intervention bestand darin, daß der Gruppenleiter mit seiner Gruppe 2 die Teamentwicklungsmaßnahme beginnt. Hinter dieser Intervention steht der Grundsatz "Mitarbeiter arbeiten grundsätzlich mit ihrem direkten Vorgesetzten an ihren gemeinsamen Problemstellungen".

Der Bereichsleiter bestand auf einen Beginn noch vor den Sommermonaten. Unsere Bedingung war, daß der Bereichsleiter dem nicht-anwesenden Gruppenleiter sein Interesse und sein Anliegen an der Lösung der Problemsituation darstellt. Die Entscheidung, ob die Teamentwicklungsmaßnahme durchgeführt wird, liegt beim Gruppenleiter.

Nach dem geforderten Gespräch des Bereichsleiters mit dem Gruppenleiter 2 und einem Informationsgespräch des Gruppenleiters mit uns entschied sich dieser für den Start.

### 3.3 Entwicklung des Projektes

Am 17.6.85 setzen sich die Mitarbeiter und der Gruppenleiter der Gruppe 2 mit uns zu einem **ersten Treffen** zusammen.

Ziele:

- \* Orten der Problemfelder aus Sicht der Beteiligten.
- \* eine Basis für die gemeinsame Arbeit zwischen Gruppenleiter und Mitarbeitern untereinander und mit uns zu schaffen.

Ablauf und angewandte Methoden:

- \* Der Gruppenleiter stellt dem Team seine Motivation zu dieser Maßnahme dar
- \* Einstieg durch eine erste Orientierung mit einer "Graffiti"-Übung
- \* Darstellung der eigenen Situation mittels einer Bilddarstellung und Auswertung durch Interpretation der Nichtzeichner, anschließend verbalisiert der Zeichner Aussagen zu seinem Bild
- \* auf Basis der auf Flips dokumentierten Bilder, Kommentare und der Graffitiergebnisse erfolgt eine Kartenabfrage:  
"Welche Aussagen berühren mich bzw. welche der ableitbaren Themen müssen gelöst werden, daß sich das Klima in unserem Team verbessert."

- \* Gewichten der fünf geklumpten Themengebiete nach Priorität der Bearbeitung
- \* Fixierung des Themengebietes "Führungsteam" für das nächste Teamtreffen
- \* Ausklang mit einem Blitzlicht

## 2. Teamtreffen am 27.6.85:

### Ziele:

- \* Entwicklung einer gemeinsamen Arbeitsbasis aus den individuellen Sichten zu dem gewählten Thema
- \* Weitere Entwicklung der gemeinsamen Arbeitsbasis
- \* Entscheidung der Gruppe zur weiteren Vorgangsweise

### Ablauf und angewandte Methoden:

- \* Einstimmung
- \* Fragebogen "Führung in unserem Team" zu den Kriterien Anpassung, Verantwortung, Leistungsstandard, Belohnung, Organisationsklarheit und Teamgeist.  
Daraus wurde sichtbar, daß in der Gruppe Resignation herrscht. Außerdem ist die Störung in dem Kriterium Teamgeist deutlich. Bei der verbalen Aufarbeitung wurde deutlich, daß die Störungen primär durch Eingriffe des AL verursacht werden. Den Mitarbeitern fehlt die Orientierung bzgl. Kompetenzabgrenzung zwischen GL2 und AL. Wir schlossen auf einen Konflikt zwischen den beiden Führungskräften.  
Nachdem der AL nicht anwesend war, beschränkten wir uns bei diesem Treffen auf die offenen Anliegen zwischen Mitarbeiter und GL2.
- \* Erster Austausch der Anwesenden zu der Frage: "Unser Zusammenleben soll sein ... Ich bin bereit dazu beizutragen ..."
- \* Erarbeiten der offenen Arbeitsgebiete/Themen aus Sicht der Anwesenden:

- Verbesserung der Kooperation zwischen AL und GL2
- Beziehungsklärung zwischen AL und Mitarbeiter
- Arbeitsorganisation/Ablauforganisation/Arbeitsgestaltung in der Gruppe 2
- Arbeitsplatzbewertung

\* Festlegen der Vorgangsweise:

Bericht über die bisherigen Ergebnisse und Einbringen der Wünsche im Hinblick auf die offenen Arbeitsgebiete durch GL2 und drei Mitarbeiter an BL und AL.

Unsere Funktion war einerseits die Moderation des Gespräches und andererseits, für weitere Kontrakte zur Verfügung zu stehen.

**Zwischenbericht an BL am 3.7.85:**

Die Inhalte waren:

- \* Grobinformation über Teamsitzungen
- \* offene Arbeitsgebiete/Themen lt. 2. Teamtreffen

Ergebnisse:

- \* Problemerkklärungssitzung(en) von AL und GL2 unter unserer Moderation
- \* Teamtreffen AL, GL2 und Mitarbeiter unter unserer Moderation
- \* Bearbeitung von Arbeitsorganisationsfragen ab Herbst 1985 unter unserer Beratung (Entscheidung, ob in Form von Qualitätszirkel oder themenzentrierter Arbeitsgruppen)
- \* Zusage seitens BL, bei Aufzeigen von konkreten Fakten durch Mitarbeiter und Führungskräften das Thema Arbeitsplatzbewertung aufzugreifen.

Bei den ersten beiden Punkten wurden sofort Termine vereinbart. Der BL zeigte in diesem Gespräch hohes Interesse an der Weiterführung der Problemklärung und Bereitschaft zur Unterstützung der OE-Maßnahme.

## Problemklärungssitzungen AL und GL2 am 14. und 22.8.85

### Ziele:

- \* Darstellen der eigenen Position durch beide Beteiligten
- \* Bewußtwerden der eigenen Absichten in der Kooperation mit dem anderen
- \* Die Sicht des anderen verstehen
- \* Klarstellen der vorhandenen Vertrauensbasis
- \* Darstellen der Beziehungssituation zum anderen und zur Gruppe
- \* Finden von neuen kooperativen Formen des Zusammenarbeitens (Schwerpunkt: Funktionsabgrenzung)

### Ablauf und angewandte Methoden:

- \* Einsatz von Musik zur Entspannung
- \* Geleitete Bildphantasien zur Einstimmung
- \* Bildhafte Darstellung der eigenen Sicht
- \* Bildhafte Darstellung des anderen im Arbeitsfeld
- \* Verbale Aufarbeitung der Bildinterpretation
- \* partnerzentrierte Gesprächsführung
- \* Aufarbeitung von "Konflikten in der Beziehungsgeschichte"
- \* Beobachtungsaufgaben zwischen den beiden Terminen: Wo laufe ich Gefahr, in das alte negative Bild vom anderen einzurasten

In diesen beiden Terminen ist es gelungen, ein neues Verständnis zwischen AL und GL2 aufzubauen. Bestimmte Verhaltensweisen des anderen werden nicht mehr als Angriff verstanden, da die Handlungshintergründe offengelegt wurden.

## 3. Teamtreffen am 5.9.85

### Ziele:

- \* Rückblick auf die Zeit seit Juni
- \* Check der offenen Punkte aus den beiden Teamtreffen
- \* Beziehungsklärung zwischen AL und den Mitarbeitern, GL2 und Mitarbeiter und Mitarbeiter untereinander

Ablauf und angewandte Methoden:

- \* Darstellung der Sicht der letzten zwei Monate durch alle (AL, GL2 und MA)
- \* Bewertung der Themen, welche in diesem Treffen zu bearbeiten sind
- \* Bearbeitung des Themas "Klärung der Rolle des AL in der Gruppe" aus Sicht der Gruppe, des GL2 und des AL (Stehsoziogramme)
- \* Verhandlung der Anliegen mit der Haltung:  
"Was wünsche ich mir vom anderen und was bin ich bereit, dazu beizutragen"  
(bisher war der Standard: "Ich bin o.k., du mußt dich verändern, daß alles in Ordnung kommt")
- \* Darstellung der gemeinsam erarbeiteten Basis zwischen AL und GL2 an die Gruppe
- \* Vereinbarung der weiteren Aktivitäten bezüglich Funktionsabgrenzung der Führungskräfte und Arbeitsplatzorganisation

Am 6. 9. 85 wurde in einem **Gespräch** zwischen AL, GL2 und uns folgende weitere Vorgangsweise festgelegt:

- \* Information des BL über Status des Projektes anfangs Oktober durch AL und GL2
- \* Bearbeitung der Fragen Funktionsaufteilung, Kompetenzverteilung und Rollenklärung zwischen AL, GL2 und GL1
- \* Bearbeitung der Fragen bezüglich Aufgabenverteilung, Rollenverteilung und Begleitmaßnahmen (Organisation/Ausbildung) zwischen den Mitarbeitern, AL und GL2

Außerdem wurde in diesem Gespräch eine Information über den Qualitätszirkel als Entscheidungsgrundlage zur Weiterführung des Projektes an AL und GL2 gegeben. Die Entscheidung fiel zugunsten der themenzentrierten Arbeitsgruppen.

Im Oktober 85 bestand die Begleitung in der **Beratung** von AL, GL1 und GL2 in der Erstellung der Unterlagen zu den Themen

- \* Führungsaufgaben und
- \* Neuverteilung von Funktionen in der Abteilung.

Die Beratung ist im Sinne einer "Reibsteinfunktion" und nicht in einer inhaltlichen Beeinflussung zu verstehen.

Anfang November 85 wurde ein Gespräch zwischen BL, AL, GL1 und GL2 moderiert, bei dem die Vorschläge dieser drei Führungskräfte bezüglich der Aufteilung der Führungsaufgaben zwischen AL und GL vorgestellt wurden.

Ergebnis des Gespräches war die Akzeptanz der Vorschläge durch den BL.

#### 4. Teamtreffen am 11.11.85

Das Treffen wurde von den Mitarbeitern der Gruppe 2 mit folgender Begründung abgesagt:

- dieser Termin wurde nicht mit ihnen abgestimmt
- beim letzten Teamtreffen entstand bei ihnen das Gefühl, daß seitens der Berater eher den Führungskräften geholfen wird als ihnen
- außerdem wurde artikuliert, daß zwischen den einzelnen Treffen zu lange Intervalle sind und nichts passiert.

Diese Mitteilung der Verschiebung erhielten wir in schriftlicher Form über den GL.

Der von den MA vorgeschlagene Termin 12.12.85 wurde für das 4. Teamtreffen vereinbart. Nach der Vereinbarung erhielten wir von den MA einen weiteren Brief. In diesem wurden uns die gewünschten Arbeitsthemen für dieses Treffen mitgeteilt.

Zu diesem Zeitpunkt war die Stimmung aller Beteiligten auf dem absoluten Tiefpunkt:

- \* Der BL war ungeduldig über den laufenden Prozeß, da sich eine weitere Mitarbeiterin gemeldet hat
- \* Der AL und der GL, weil die MA aus ihrer Sicht die bisher geleistete Veränderungsarbeit nicht anerkannt haben, die Mitarbeiter die Probleme den beiden Führungskräften zuordnen und keine eigene Betroffenheit und Veränderungsbereitschaft zeigen

- \* Die Mitarbeiter hatten neben der Unsicherheit der besseren Kooperationsbasis zwischen AL und GL2 das Gefühl, daß nichts in ihrem Interesse passiert ist (siehe MA Brief)

Uns wurde klar, daß die vereinbarte Infoweitergabe von AL und GL2 über den Projektverlauf an die MA nicht erfolgt war. Die Folge war das Fehlen eines Gesamtbildes des Projektverlaufes bei den MA.

Dem 4. Teamtreffen kam jetzt besondere Bedeutung zu, denn dort mußte sich nun die Weiterführung oder der Abbruch des Projektes entscheiden.

**Bis Ende 11/85** bestand unsere Unterstützung in der Reibsteinfunktion für das Thema: Neuverteilung der Funktionen in der Abteilung.

Außerdem wurde eine Neubewertung der Arbeitsplätze hinsichtlich der Entlohnung vorgenommen. In diesem Vorschlag war eine Erhöhung der Entlohnung für sechs Arbeitsplätze unter gleichzeitiger Anhebung der Qualitätsanforderung an diese enthalten.

Das erste Abstimmungsgespräch über diese Vorschläge zwischen BL und AL, GL1 und GL2 wurde wieder von uns moderiert. Diese Vorschläge wurden seitens des BL sehr skeptisch in bezug auf Realisierung aufgenommen.

## **5. Teamtreffen am 12.12.85**

Ziele:

- \* Darstellung aller bisher gelaufenen Aktivitäten in dieser OE-Maßnahme aus inhaltlicher Sicht. In einem zweiten Teil sollten auch die Stimmungen der Beteiligten (BL, AL, GL2 und MA) und aus unserer Sicht visualisiert werden.
- \* Darstellen der derzeitigen Emotionen aller Beteiligten
- \* Auswahl und Bearbeitung eines Themas aus der Liste der MA vom November
- \* Entscheidung über die weitere Vorgangsweise

Ablauf und angewandte Methoden:

- \* Stimmungsabfrage
- \* Darstellung des Gesamtprojektes inhaltlich im Ablauf
- \* Darstellen der Stimmungszustände der Beteiligten in den jeweiligen Schritten der OE-Maßnahme aus unserer Sicht
- \* AL und GL stellten die bisherigen Aktivitäten aus ihrer Sicht dar
- \* Diskussion und Austausch über die bisherigen Erfolge und Enttäuschungen in einem fish-bowl (2 MA, 1 Führungskraft, 1 Berater, ein freier Stuhl)
- \* Klärung in der Gesamtgruppe, "Wer hat in der Gruppe Energie, welches Thema anzugehen?"
- \* zur Unterstützung wurde in den einzelnen Phasen Texte von orientalischen Geschichten (Der Kaufmann und der Papagei) vorgelesen
- \* Klärung eines Konfliktes zwischen einem MA und einem Teil der Gruppe
- \* Blitzlicht am Ende (zeigte eine positive Stimmung)

Außerdem wurde von der Gruppe beschlossen:

- \* Weiterbehandlung der fachlichen Themen in themenzentrierten Kleingruppen ohne Moderation
- \* Weitere Beziehungsklärung in der Gesamtgruppe mit unserer Moderation (bei Bedarf)

Im Jänner 86 erfolgte eine weitere Kontaktaufnahme von AL und GL2 mit uns. AL und GL2 berichteten uns von Gesprächen mit der Gruppe, daß über die erreichten Ergebnisse eine Grundzufriedenheit eingetreten ist. Themen für eine gemeinsame weitere Bearbeitung liegen nicht vor. Die themenzentrierten Kleingruppen werden noch weitergeführt.

Wir vereinbarten ein Abschlußgespräch für den 23.1.86 mit den MA der Gruppe 2, dem AL und dem GL2.

In diesem Gespräch wurden die Informationen über den Status bestätigt. Die Mitarbeiter signalisierten auf der einen Seite momentane Zufriedenheit, andererseits das Gefühl, weitertun zu müssen. Auf Hinterfragen durch uns löste sich der Druck des zwinghaften Weitertuns auf. Wir vereinbarten mit der Gruppe ein gemeinsames Abschlußgespräch mit dem BL. Seitens der Mitarbeiter

sollten Delegierte nominiert werden. Das Abschlußgespräch dient als Abschlußdokumentation des erreichten Status.

Nach einem Gespräch des AL mit dem BL entschieden diese, den Abschluß der OE-Maßnahme in der Gesamtgruppe durchzuführen.

#### **Abschlußbesprechung am 11.2.86**

Der BL stellte der Gesamtgruppe Fragen nach dem derzeit erreichten Status der Gruppe. Die Antworten reichten von indifferent bis zu deutlichen Verbesserungen der Situation. Der BL bestätigte die Neuverteilung der Funktionen in der Abteilung und die Anhebung der Entlohnung für vier Arbeitsplätze. Die Besprechung ging mit einem Appell des BL an die MA zu weiterem Engagement in der Frage des Abteilungsklimas und mit einem Dank zur Begleitung des Prozesses zu Ende.

#### **Mai 86**

In Nachbetreuungsgesprächen mit dem AL den GL2 und dem BL zeigten alle eine hohe Zufriedenheit mit den Ergebnissen aus dem OE-Projekt und der weiter anhaltenden positiven Entwicklung des Gruppenklimas.

Der BL berichtete (in unserem Unternehmen erstmalig) in einer Klausur der ersten und zweiten Ebene über das in seinem Bereich durchgeführte OE-Projekt und die damit erzielten Ergebnisse.

#### **3.4 Ergebnisse der Projektarbeit aus unserer Sicht:**

Gelungen ist:

- \* Erstellung einer Funktionsabgrenzung AL/GL
- \* Funktionsaufteilung mit neuen, den gegebenen Anforderungen angepassten Einstufungen der Arbeitsplatzbewertung
- \* Problemklärung zwischen AL und GL
- \* Problemklärungsprozesse zwischen den Mitarbeitern untereinander und den Führungskräften
- \* teilweise Verbesserung des Klimas in der Gruppe
- \* vier neue höherqualifizierte Arbeitsplätze

- \* höhere Sensibilität der meisten Beteiligten auf Kommunikationsprozesse

Nicht gelungen ist:

- \* daß die Mehrzahl der Mitarbeiter an sich selbst zu arbeiten beginnt
- \* die Situation in den Augen aller Mitarbeiter zu verbessern
- \* Eröffnung der Prozeßebene BL/AL unter Moderation von uns (ansatzweise in drei Besprechungen)

#### 4. KRITIK UND SCHLÜSSE AUS DEM PROJEKT

Worauf sind wir in diesem Projekt gestoßen:

- \* Klarheit im Kontrakt eines OE-Projektes bezüglich Auftraggeber und Klient (In diesem Projekt nicht vollkommen klar: BL, AL, GL2 und MA sind unterschiedlich nach Phase des Projektes in beiden Rollen aufgetreten).
- \* Teile des Klientensystems über längere Zeitstrecken des Projektes nicht völlig allein zu lassen, auch wenn in anderen Teilen intensiv gearbeitet wird.
- \* Sich als Berater nicht ausschließlich auf die gegebenen Kommunikationsstrukturen zu verlassen. Die Kommunikation und der Bedarf danach sollte ein Teil des Kontraktes sein.
- \* Klarheit über die Kommunikation und Kontakt mit dem Auftraggeber am Beginn des Projektes herzustellen (BL).
- \* Die möglicherweise identischen blinden Flecken von internen Beratern und dem Klientensystem
- \* Die Vorteile, als interner Berater die Unternehmenskultur zu kennen, "Insider-Wissen" zu haben und permanent verfügbar zu sein, zu nützen.
- \* Die Teilnehmer, die sich am meisten persönlich eingebracht haben, zogen nach eigener Sicht am Ende des Projektes den größten Nutzen.
- \* Die Verbesserung des Klimas war über den Zugang von nonverbalen Arbeitsmethoden (Bild Darstellungen, geleitete Phantasien, orientalische Geschichten, Musik, Stehsoziogramme usw.) zu erreichen. Bei der Bearbeitung von Gefühlszuständen sind Worte oft hinderlicher als helfend. Außerdem sind durch diese Methoden die "eingefahrenen Geleise" der Kommunikation leichter zu verlassen.
- \* Daß sich in unseren Interventionen Teile unserer eigenen Abtei-

lungskultur widerspiegeln (Übertragung eigener Themen)

- \* Die während des Projektes betriebene Interventionsarbeit mit anderen OE-Beratern war eine wichtige Unterstützung.
- \* Die nachträgliche Aufarbeitung des Projektes mit BL, AL und GL2 war ein notwendiger Bestandteil des gesamten Projektes. Den Nutzen sehen wir einerseits darin, eine Bilanz von Aufwand und Ertrag zu ziehen, andererseits darin, mehr Bewußtsein für OE-Projekte bei Linienverantwortlichen zu implementieren. Zusätzlich entstand dadurch eine innerbetriebliche Vermarktung für uns Berater und der OE-Projekte mit deren Nutzen.

Mit Zustimmung des Auftraggebers stellten wir bei der GOE-Tagung (Gesellschaft für Organisationsentwicklung) im Juni 1986 in Irsee/BRD dieses OE-Projekt vor. Wir konnten aus dem Dialog mit anderen Beratern Erkenntnisse in den Fragen der Kontraktierung und unserer blinden Flecken ziehen. Das Tagungsthema "Krise als Chance" hat sich nach unserer Meinung durch dieses Projekt bestätigt.



Dr. Kuno Sohm

## Einzelberatung von Führungskräften

Es mag sonderbar klingen, wenn ein Organisationsberater, der in den letzten Jahren mit einigem Energieaufwand Kontakt zu einem Organisationsverständnis und systemischer Betrachtungsweise gefunden hat, über Notwendigkeiten, Bedeutungen und Voraussetzungen der Einzelberatung schreiben will, wenn fast gleichzeitig an anderer Stelle der Weg von der Einzelberatung zur Systemberatung aufgezeigt wird. (1) Dazu kommt, daß in der Projektsupervision fast jedesmal erfahren werden kann, daß Probleme in Organisationen oft erst in ihrer zirkulären Bedingtheit verstanden und erklärt werden können.

Wenn aber Organisationsleben auch aus einer wechselnden Dynamik zwischen Mensch, Gruppe und strukturellen Faktoren (die ganze Organisation betreffenden Faktoren) erklärbar ist, dann ist es verständlich, daß eine Einzelberatung zu einem "richtigen" Zeitpunkt für das ganze System hilfreich sein kann.

Eine Aufgabe des Beraters wird allerdings herausgefordert: die Einzelberatung von der System- und Organisationsberatung abzugrenzen. Gelingt dies, kann die Einzelberatung ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung des Klienten sein. Systemisch gedacht, wird diese Entwicklung ihre Wirkung auf die Umfelder des Klienten in der beruflichen und privaten Sphäre haben.

Ein Haupt Gesichtspunkt im folgenden Beitrag soll zuerst der Einstieg in die Beratung sein, den wir auch als Themen- oder Problemlösung bezeichnen. Gelingt eine deutliche Klärung der Problemaspekte, ist eine wesentliche Voraussetzung für die folgende Beratung geschaffen. Einige Hinweise auf weitere Bestandteile des Beratungsvertrages wie die Anzahl und die Dauer der Sitzungen sollen folgen.

Am Schluß des Artikels wird die Verträglichkeit der Einzelberatung mit der Projektberatung im gleichen Unternehmen des Klienten untersucht werden. Einige methodische Hinweise runden den Beitrag ab.

## 1. DIE THEMENKLÄRUNG (PROBLEMKLÄRUNG ODER PROBLEMD DEFINITION)

Themenbereiche, die Inhalt der Beratung sein können, sind beispielsweise: "Die berufliche Verunsicherung mit dem Versuch einer Neuorientierung", "Die Supervision der Berater- und Moderatorenrolle" (2), "Konflikte zwischen zwei oder drei Personen" oder "Die erlebte Einsamkeit von Führungskräften". (3)

Das Erstgespräch dient der Herausarbeitung des Beratungsthemas. Es geht dabei darum, den Klienten, der eine Einzelberatung wünscht, zu unterstützen, sein Problem zu definieren. Wenn das Problem mit der beruflichen Situation zu tun hat, gilt es herauszuarbeiten, wieviel persönlicher Anteil an dem Problem ist bzw. welche andere Personen vom Problem mitbetroffen sind. Der Berater wird hier abgrenzen müssen, ob es sinnvoll ist, mit der Person allein zu arbeiten oder ob es eher ein Thema für eine Gruppen- oder Organisationsberatung darstellt.

Für eine persönliche Standortbestimmung in einer Problemsituation ist die Einzelberatung sicher gut geeignet ("Wie sieht der Klient sich heute? Wie ist es dazu gekommen? Welche Zukunftsperspektiven sind möglich?"). Eine andere Themenformulierung für eine Einzelberatung könnte sein: "Wie kann jemand eine Entwicklung initiieren, daß in einer Organisation mehrere Menschen als bisher bei der Realisierung einer Veränderungsidee Verantwortung übernehmen?". Obwohl auch hier mehrere Personen von dieser Themenformulierung betroffen sind, kann es trotzdem sinnvoll sein, die persönlichen Anteile an der Zielsetzung zu benennen.

Ein weiterer Aspekt in der Themenklärung kann sein, "warum gerade jetzt" Unterstützung gesucht wird. Es könnte von Nutzen sein, die Vorgeschichte zu erfahren, die vielleicht zum Leidensdruck - bewußt oder unbewußt - geführt hat, daß die Beratung gewissermaßen "reif" geworden ist. Und zwar reif in dem Sinne, daß der Klient bereit ist für eine Bearbeitung von Anteilen, die ihn in seinem Lebensentwurf behindern. Das Leiden der betroffenen Person kann sich so ausdrücken, daß sie spürt, wieder an einem Punkt angelangt zu sein, den sie von früher her kennt. Dieses Gefühl wird als "im Kreise drehen" beschrieben. An dieser Stelle der Klärungsphase ist es wichtig, Informationen zu sammeln, wie: "Ist diese mögliche Wiederholung oder das Problem, das sie beschreiben etwas, was sie auch in anderen Zusammenhängen in ihrem Leben kennen und erleben? Beispielsweise in Freundschaften, in der Familie, in der Partnerschaft, in Gruppensituationen usw.?"

Es zeigt sich immer wieder, daß sogenannte Muster oder erkennbare Themen, die in anderen Lebensbereichen als dem Beruf genauso

auftauchen, im Beruf aber ihre eindrucksvollste Ausprägung erfahren können. Beispielsweise wirkt sich ein Perfektionismus im Beruf dann deutlich aus, wenn neben dem persönlichen Streßerleben und der eigenen Unzufriedenheit viele andere im System - seien es Vorgesetzte oder Mitarbeiter - vom Perfektionismus des Klienten betroffen sind und darunter leiden. Dieser Perfektionismus wird natürlich vom Klienten und seinem Umfeld im Privatbereich ähnlich erlebt, nur meistens zu wenig wichtig empfunden, um bearbeitet zu werden.

Die Informationssammlung gibt dem Klienten und dem Berater Entscheidungsgrundlage dafür, welchen Themenschwerpunkt der Klient für die Beratung näher anschauen bzw. bearbeiten will.

Es bleibt auch beiden Partnern offen, sich für ein zweites (oder weitere) Erstgespräch(e) oder Problemdefinitionsgespräch(e) zu entscheiden, um Zeit zu haben, den Themenschwerpunkt herauszuarbeiten, der den Klienten am meisten belastet oder dem Klienten am wichtigsten erscheint. (4) Eine klar vereinbarte Themenklärung erleichtert die Beratungsarbeit sehr.

Voraussetzung einer Themenformulierung ist also eine möglichst klare Abgrenzung der Problembereiche. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Fokussierung des Themas, indem man also den Brennpunkt der größten Betroffenheit sucht. Es ist nicht sinnvoll, die Formulierung zuzulassen: "Wie kann es mir in meiner Firma besser gehen?". Die Formulierung ist zu unklar.

Die Formulierung aber: "Was kann ich tun in Situationen, wenn ich im Gespräch mit meinem Chef mit meinem "Selbstwert" (5) am Nullpunkt angelangt bin?", ist präziser und leichter bzw. erfolgversprechender zu bearbeiten.

Ein anderes Beispiel: In einer Beratung war eine erste Themenformulierung so: "Wie schaffe ich eine klare Aufgaben- und Kompetenzabgrenzung?". Die Fokussierung ging schließlich in die Richtung: "Wie teilen wir die Last "Verantwortung" auf, damit Synergie (=Zusammenwirken) entsteht?".

Wie im vorigen Beispiel gezeigt, ist es hilfreich, das Thema als Frage zu formulieren. Eine offene Frage läßt nämlich eine Liste von Antworten zu, was eine Befreiung vom Druck sein könnte, daß nur ein Weg der "richtige" ist. Gleichzeitig kann, mehrere Möglichkeiten zu sehen, eine Selbstwerterhöhung bewirken. Den Selbstwert fördern bedeutet, eher positiv zu formulieren, anstatt: "Wieso komme ich immer wieder in diese miese Situation?" Diese Formulierung hat nämlich zur Folge, daß der Klient eher in

negativen Gefühlen gräbt und dauernd um die eigenen Mißerfolge kreist.

Darüberhinaus ist es wichtig, daß bei Frageformulierungen möglichst die Ich-Form verwendet wird. Die Ich-Form des Klienten fördert die Übernahme von Selbst-Verantwortung für den persönlichen Weg. Der Berater ist nämlich oft an der Gefahrengrenze, daß er Mitverantwortung übernimmt, wenn er Ratschläge austeilt, weil es dem gegenüberstehenden Klienten "ja so schlecht geht" und sein Selbstwert am "Boden" ist.

Die Themenformulierung ist der Kernpunkt des Beratungsvertrages (Kontraktes). Sie wird auch als der Kontrakt im engeren Sinn bezeichnet.

Als Kontrakt im weiteren Sinne gehören neben der

- \* Themenformulierung noch
- \* die Vereinbarung über die vorläufige Anzahl der Beratungssitzungen,
- \* die Vereinbarung, daß die letzte Sitzung der Bilanz bzw. Reflexion dient,
- \* die Länge der Sitzung,
- \* wo die Beratung stattfindet (der Ort)
- \* und der Preis einer Sitzung.

Im folgenden soll kurz auf die Kontraktelemente "Anzahl der Sitzungen" und "Dauer der Sitzungen" eingegangen werden.

## **2. DIE ANZAHL DER SITZUNGEN**

Bei Einzelpersonen kann man von einem Standard von 10 Sitzungen, für Gruppen von 5 Sitzungen ausgehen. Wenn das Thema sehr klar und deutlich abgegrenzt werden kann, sind auch weniger Sitzungen möglich.

Die letzte Sitzung wird von vornherein als Bilanzsitzung - wie oben erwähnt - geplant. Die Bilanz ist für Berater und Klient wichtig, weil beide in dieser Reflexion auf die geleistete Arbeit zurückblicken können. Dieser Rückblick fördert auf jeden Fall den Selbstwert. In dieser Reflexionssitzung werden nochmals die Ergebnisse gebündelt angeschaut. Es bietet sich eine Gelegenheit, die Beziehung Klient-Berater anzuschauen.

Der Berater kann Fragen thematisieren wie: "Was hat Ihnen gut gefallen? Was war Ihnen weniger hilfreich oder weniger wichtig?" (Hier können wichtige Informationen für den Berater liegen, die anderen Klienten zugute kommen bzw. für andere nutzbar gemacht

werden können) oder: "Was haben Sie gelernt?". Wenn Lernpunkte angesprochen werden, stellen sie für den Berater eine Überprüfung seiner Fähigkeiten dar, die er sonst nur als Phantasie sich vorstellen kann. Häufig ist es nämlich erstaunlich, was der Klient alles entdeckt hat und mitnehmen kann. Es ist möglich, daß aufgrund der Reflexion ein neues Beratungsthema entsteht. In diesem Falle könnte noch in der gleichen Sitzung ein neuer Vertrag entstehen.

### **3. DIE DAUER DER SITZUNG**

Als ideale Länge der einzelnen Sitzung hat sich eine Zeit von 1 bis 1 1/2 Stunden herausgestellt. Bei längeren Sitzungen besteht neben dem Konzentrationsmangel die Gefahr des sich "im Kreise Drehens", weil sich Dinge wiederholen. Dazu kommt noch eine weitere Gefahr, daß vieles wieder "zugedeckt" (Gegensatz zu entdecken) wird und keine offenen Enden bleiben können. Diese offenen Enden sind nämlich für den Klienten eine "geheime Beschäftigungstherapie", weiter am Thema zu bleiben, die Aspekte vor der nächsten Sitzung zu bündeln, um sie dann bei dieser nächsten Sitzung aufzugreifen. Nach der Einzelsitzung findet nur eine kurze Reflexion in Form eines Blitzlichts statt. Der Abschluß ist auch eine Möglichkeit des Einstiegs in die folgende Sitzung ("Was ist noch in Erinnerung?"). Bewährt hat sich auch der folgende Rhythmus: eher ein kürzeres Gespräch in kürzeren Abständen, weil die Kürze zur Konzentration und Abgrenzung zwingt, die bei längeren Gesprächen nicht notwendig ist und sich eher als Nachteil auswirkt. Bei Unsicherheit ist es immer noch das beste Mittel, nach dem persönlichen Rhythmus (6) zu fragen, weil vielleicht ein gewöhnlich innerer Rhythmus besser ist, als ein von außen bestimmter. Einen wöchentlichen oder 14-tägigen Rhythmus anzubieten, kann zumindest ein gutes Alternativangebot sein.

### **4. DIE VERTRÄGLICHKEIT VON EINZELBERATUNGEN UND PROJEKTBERATUNG IM GLEICHEN BETROFFENEN UNTERNEHMEN**

Wie weiter oben beschrieben, wird im Vorgespräch herausgearbeitet, ob das Thema ein die Person betreffendes ist, oder ob die Person gleichsam System-Vertreter ist: Das heißt, neben dieser Person sind andere Personen im System ähnlich von diesem Thema betroffen. Die Fragestellung für eine Einzelberatung könnte dann sein: "Wie kann ich der Person in der Einzelberatung dazu verhelfen, daß sie Schritte in der Firma unternimmt im Hinblick auf die Beratung der anderen Personen, die genauso am Geschehen beteiligt sind?".

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Der Berater hat schon seit längerer Zeit eine Projektberatungsbeziehung. Ausgelöst durch eine Person in diesem Projekt, entsteht der Bedarf nach einer Einzelberatung. Der Berater muß in dieser Situation überlegen, ob das Einzelberatungsthema etwas mit dem Projekt zu tun hat oder in Einzelberatung bearbeitet wird. Erlebt der Berater die Gefahr, daß er seine Beratungsrollen nicht abgrenzen kann, oder spürt er eine gewisse Unklarheit, sind es Symptome, daß er sich besser für eine Beratungsrolle entscheidet.

Wenn eine Einzelberatung aus der Projektarbeit oder aus der Gruppenarbeit entsteht, dann sollte auch die Gruppe von diesem Plan erfahren können. Die Gruppenmitglieder können in diesem Falle Stellung nehmen, wie diese veränderte Situation bei ihnen ankommt. Der Berater kann dann mit den Klienten beispielsweise folgende Vereinbarung treffen: "Ich werde mit Ihnen an Ihren Anteilen in bezug auf Ihren Geschäftsführungspartner arbeiten. Wenn Sie anfangen, über Ihren Partner zu reden, werde ich Sie stoppen, weil ich mit Ihnen nicht über einen Abwesenden sprechen will."

Mit dieser Intervention signalisiert der Berater, daß er sich nicht in Gespräche über andere einläßt. Er kann damit der Vermutung entgegen, daß er auch mit anderen Systemmitgliedern in ähnlicher Weise umgeht. Das Stoppen erlebt natürlich zunächst der Klient als nicht angenehm, es fördert aber meist das gegenseitige Vertrauen in Beratungsbeziehungen.

Genauso fördert es eine Beratungsbeziehung, wenn der Berater seine Unsicherheit, ob er verschiedene Beratungen trennen kann, anspricht. Die Wirkung ist dann auch oft, daß diese Intervention beim Klienten als positiv erlebt wird, weil der Berater Klarheit signalisiert. Eine etwas andere Situation ist es, wenn der Klient ein Thema formuliert, von dem der Berater selber betroffen ist bzw. der Berater selber erst im Prozeß des Verarbeitens ist. In diesem Falle ist es besser, dieses in etwa so offenzulegen: "Ich würde mit Ihnen gerne dazu arbeiten, aber ich merke, daß mich das Thema selber betrifft und ich täte Ihnen nichts Gutes. Ich überlege aber gerne mit Ihnen, wie Sie zu dem kommen, was sie brauchen."

Wir in unserem Institut bieten in dieser Situation dem Klienten die Möglichkeit an, die Einzelberatung durch einen Beratungskollegen in Anspruch nehmen zu können.

## 5. DIE METHODIK DES BERATERS

Die Methodik oder der Beratungsstil hängt sehr von der Person des Beraters ab. Ein Grundsatz dabei ist, daß der Berater jede methodische Unterstützung einsetzen kann und jede Unterstützung hilfreich ist, die er sich selber zutraut.

So können Rollenspiele, Gestaltübungen, Körperübungen, Skulpturen, Visualisierungen, Tonarbeiten u.ä. wichtige Hilfsmittel darstellen, um über diese ins Gespräch zu kommen. Dieses "ins Gespräch Kommen" bedeutet den Kern der Beratung.

Alle methodischen Bemühungen fruchten aber wenig, wenn dies aus der Grundeinstellung heraus geschieht: "Ich muß jemandem helfen". Signalisiert der Berater jedoch ein Interesse für den Klienten, dann ist die Grundlage geschaffen, daß sich der Klient selbst explorieren kann. Die Exploration bedeutet den Beginn einer Entdeckungsreise oder einer Entwicklung: einer Chance für persönliches Wachstum.

#### FUSSNOTEN:

- 1) Vgl. Fengler J.: Von der Einzelberatung zur Systemberatung - Etappen eines Lernprozesses in der Arbeit mit Institutionen der psychosozialen Versorgung; in: Organisationsentwicklung, Nr. 4/86, Seite 33ff
- 2) Vgl. "Supervision oder die Distanz zum eigenen Tun"; in: Quellen für Menschen, Gruppen und Organisationen", Jahrespublikation 1987 des Management Center Vorarlberg, S 102ff
- 3) Vgl. "Die Einsamkeit von Führungskräften" und "Einzelberatung im Management Center Vorarlberg" in: Quellen, a.a.o., S 29ff; "Partner in dünner Luft" in: Manager Magazin 8/1986, S 136ff; Biehal F.: Coaching - persönliche Beratung von Führungskräften; in: Trigon-Themen Nr. 3/1986
- 4) Ergebnis einer Themenklärung kann auch sein, daß es für den Klienten nicht möglich ist, das Thema zu formulieren und dieses Unvermögen zum Thema der Beratung wird.
- 5) "Selbstwert" ist ein Begriff aus der wachstumsorientierten Familientherapie, deren Hauptvertreterin Virginia Satir ist: "In meiner Praxis und in meinem Leben stelle ich fest, daß Menschen, die sich selbst als Ganzheit erleben und das Gefühl besitzen, sich selbst etwas wert zu sein, fähig sind, mit allen Herausforderungen des Lebens in schöpferischer Weise fertig zu werden." (Virginia Satir) in: von Schlippe A.: Familientherapie im Überblick, Paderborn 1984, S 66.  
Die Formulierung einer Frage vom Selbstwert her bedeutet, daß der Mensch, der die Antwort sucht, gewissermaßen auf Entdeckungsreise geht, um neue Ressourcen zu entwickeln.
- 6) Beratungsgespräche mit Gruppen erfordern wegen des unterschiedlichen Lerntempos tendentiell eher einen Rhythmus mit größeren Abständen: z.B. sind 2 bis 4-Wochen-Abstände möglich.

**Ferdinand Stürgh**

## **Unternehmen - Individualpsychologie**

"Wenn er (Alfred Adler) sich vordergründig auch nur selten ausdrücklich mit der Anwendung seiner Lehre auf Organisationsfragen beschäftigt hat, so bildet dennoch die Akzeptanz der Organisation als grundlegende menschliche Lebensform den Schlüssel zum Verständnis seines Werkes und die Voraussetzung für das Verständnis seiner zentralen Begriffe Gemeinschaft und Gemeinschaftsgefühl. Als verbindender roter Faden zieht sich durch sein ganzes Werk das Bemühen, zur Entwicklung der Gemeinschaftsfähigkeit = Organisationsfähigkeit beizutragen." (1)

In diesem weiten Land der Individualpsychologie sollten gerade Unternehmungen mit ihren Strukturen und Beziehungen als eine besondere Form der Gemeinschaft von individualpsychologisch motiviertem Interesse sein, beeinflussen sie als tertiärer Sozialisationsfaktor nicht unwesentlich Erziehungswerte und Leitungsstile in Familie und Schule.

"Es muß ein Einklang bestehen zwischen den Forderungen in der Kinderstube und der Entwicklung unseres öffentlichen Lebens. Denn gerade die Kinder, die erst in der Schule und in der Außenwelt umsatteln müssen, die auf andersgeartete, kaum vermutete Schwierigkeiten stoßen, sind am meisten gefährdet." (2)

Wenn wir also aus individualpsychologischer Sicht die Wechselwirkung der Erfahrungen aus der Arbeitswelt mit den Erfahrungen der Kindheit und Schule erkennen, so stellen sich gerade für den Managementtrainer, der gestaltend in die Veränderung von Organisationen einwirkt, drei wesentliche Fragen:

1. Welchen Beitrag leistet das individualpsychologische Gedanken-  
gut für die Gestaltung der Unternehmenskultur?
2. Welche Erlebnis- und Erfahrungsbereiche werden durch den  
Managementtrainer bei der Ausformung von Veränderungsprozessen  
angeregt?
3. Welche Reflexionen werden durch die individualpsychologische  
Sichtweise des Gruppenleiters ausgelöst, und wie wird das Ge-

meinschaftsgefühl des Gruppenleiters zu den anderen Gruppenmitgliedern in Beziehung gesetzt?

"Ich verstehe unter Gemeinschaft ein unerreichbares Ideal, das wir nur ahnen können, da alle menschlichen Kräfte dazu nicht ausreichen." (3)

Dieser Satz von Alfred Adler ist gleichsam als Auftrag zu sehen, dem Gemeinschaftsideal in allen Lebensbereichen - Arbeit, Liebe, Leistung - näher zu kommen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit jenen Bereichen, in denen wir rund ein Drittel unseres Lebens in Arbeit und Leistung, gelegentlich auch Liebe, verbringen: mit der konkreten Situation der Gemeinschaft in Unternehmungen.

Entfaltungs- und Wachstumsziele des einzelnen als Teil und des Unternehmens als Ganzes sind weitgehend von der Gestaltung des Gemeinschaftsgefühls im Realitätsprinzip abhängig oder nach Anstoch vereinfacht gesagt: "Von der Kommunikation zur Kooperation" möglich. (4) Jede Gruppe wird somit als umfassendes Wirkungsgefüge verstanden oder als "Wirkungseinheit aufgefaßt, die sich durch die lebensstiltypische Teilhabe der Familienmitglieder (Gruppenmitglieder) konstituiert." (5)

Umfeld und Gemeinschaft sind dynamische Gebilde, die in einem Spannungsfeld typische Konflikte zu bewältigen haben. Konfliktverhalten und Konfliktteilnahme wird im Sinne des Konfliktmanagements von Glasl (6) sich der objektiven und subjektiven Konfliktsphäre zuwenden müssen. Den oftmals auch kognitiv als richtig anerkannten Veränderungsbestrebungen wirkt neben allen psychologischen Abwehrmechanismen auch ein Systemwiderstand entgegen, der letztlich auch als kollektives Sicherungsbestreben verstanden werden muß.

Was Alfred Adler tendenziöse Wahrnehmung oder "Meinung von der Umwelt" nennt, die Grundvoraussetzung der "lebensstiltypischen Teilhabe" nach Rainer Schmidt, wird wesentlicher Bestimmungsfaktor des Verhaltens von Mitarbeitern in Unternehmungen. Diese qualitativen, kulturellen Elemente sind das Resultat von oft über Jahre meist unbewußt entwickelten Attitüden - also Einstellungen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen - Normen, ungeschriebene Gesetze und "Weisheiten": eine Dimension, die wir Unternehmenskultur nennen.

"Unter dem Begriff Unternehmenskultur verstehen wir die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen, die das Verhalten der Mitarbeiter aller Stufen und somit das Erscheinungsbild eines Unternehmens prägen. Wir gehen von einer umfassenden, ganzheitlichen Betrachtungsweise aus. Grundlage bildet

eine ökonomische Wertbasis, d.h. wir betrachten die Unternehmenskultur in ihrer Beziehung zu den betriebswirtschaftlichen Zielgrößen." (7) Gemeint sind mit diesen Zielgrößen z.B. Konkurrenz- und Innovationsfähigkeit, Marktanpassungsfähigkeit, Kapitalfluß, Investitions- und Forschungstätigkeit usw. Das heißt: Wir untersuchen die Frage, inwieweit Unternehmensphilosophie, Führungsstil und Motivation, Informationspolitik und Entscheidungsstruktur, Aufbau- und Ablauforganisation mit den strategischen Zielen des Unternehmens kongruent sind. Diese Ziele müssen sich an einem sich stetig wandelnden Wert- und Struktursystem des Marktes orientieren und zwingen damit zu Veränderungsprozessen im Unternehmen.

Diesen Veränderungsnotwendigkeiten wird häufig mit Abwehrmechanismen und Systemwiderständen begegnet. Anstelle von Einstellungs- und Strukturänderungen beobachten wir häufig Strukturkonservatismus. Von den zwei wesentlichen Funktionen einer Gemeinschaft, nämlich der Schutzfunktion zum einen und der Sinnfunktion zum anderen, wird dann nur mehr die sinnentkleidete Schutzfunktion - ähnlich der "Festungsfamilie" oder "Fassadenfamilie" aufrecht erhalten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt bewirkt die Dysfunktionalität der Unternehmenskultur unübersehbare Symptome, wie Verschlechterung des Arbeits- und Betriebsklimas, erhöhte Krankenstände und Fluktuation von Mitarbeitern, "innere Kündigung", also den Abbruch der emotionalen Beteiligung von Mitarbeitern, eine depressive Grundstimmung bis hin zur Resignation. Werden solche Konfliktsignale erkannt, wird in vielen Fällen ein externer Berater gerufen, um die "alte Ordnung" wiederherzustellen. Er sollte als von außen kommende Autorität ein "Mehr desselben" nach Watzlawick im Sinne der neurotischen Sicherungstendenz produzieren.

Mit welchem "Rüstzeug" geht nun der individualpsychologisch orientierte Berater an diese Aufgabe?

Stimmt es, was Gerd Ahrer in seinem Vortrag "Individualpsychologie als Innovator im Management" behauptete: "Von allen tiefenpsychologischen Schulen hat die Individualpsychologie aufgrund ihres pragmatischen Gedankengutes die größte Chance, für den Berufsalltag eine echte Hilfe und Leitlinie zu sein." (8)?

Die Individualpsychologie ersetzt die Subjekt-Objekt-Betrachtung durch eine Subjekt-Subjekt-Auffassung; ist also eine Beziehungspsychologie oder wie von Ansbacher/Ansbacher definiert, eine "Kontextpsychologie". (9)

Wie sehr stimmen doch die Grundaussagen der Individualpsychologie, wenn wir den Führungsprozeß kritisch betrachten:

- \* Hinter allem menschlichen Handeln steht eine grundlegende dynamische Kraft, ein Streben, aus einer empfundenen Minussituation heraus zu einer positiven Situation, von einem Minderwertigkeitsgefühl weg auf Überlegenheit, Vollkommenheit, Ganzheit zu.
- \* Das Streben empfängt seine bestimmende Richtung von einem individuell einmaligen Ziel oder Selbstideal her; also einem Selbstentwurf, der auch unbekannte Teile enthält (ungewußter und unbewußter Lebensplan).
- \* Vom Standpunkt des Ziels aus betrachtet bilden alle psychologischen Prozesse eine in sich stimmige Struktur, die Alfred Adler den sogenannten Lebensstil nennt.
- \* Die Meinung des Individuums von sich selbst und der Umwelt, seine individuelle Stellungnahme hierzu, sein "Apperzeptionsschema", seine Deutungen beeinflussen als Aspekte des Lebensstils jeden psychologischen Prozeß. ("Omnia ex opinione suspensa sunt.")
- \* Das Individuum darf nicht unabhängig von seiner sozialen Situation gesehen werden. Alle wichtigen Lebensprobleme werden also zu sozialen Problemen, alle Werte zu sozialen Werten. Fehlanpassungen sind charakterisiert durch Minderwertigkeitsgefühle, unterentwickeltes Gemeinschaftsgefühl sowie durch das Streben nach Überlegenheit. Daher werden vielfach Probleme im Sinne der "privaten Logik", nicht aber im Sinne des "common sense" einer aufgabenorientierten Autorität der Vernunft gehorchend gelöst.
- \* "Die Beziehungen der Menschen zueinander, aber auch die Beziehungen des Menschen zu sich selbst in bezug auf seine Beziehungen zu anderen, das ist das Grundthema. Denn das menschliche Sein ist ein stetes Bezogensein. Der Mensch wäre nicht imstande ich zu sagen, wenn es die anderen nicht gäbe". (9) Dieses Bezogensein nennt Adler die Fähigkeit zum Gemeinschaftsgefühl oder soziales Interesse.

Wenn wir mit sozialem Interesse an die Entwicklung von Organisationen denken, getrauen wir uns, "bestehende Strukturen, Macht und Machtverteilung, Autorität, Koalitionen, Organisationsformen, persönliche Vorteile, Stellung der Gemeinschaft nach außen, Funktionen und deren Bewertung, Strukturänderung und anderes mehr zu spüren, zu erleben, zu reflektieren, Änderungsmöglichkeiten und Änderung transparent zu machen." (10)

So bedeutet Training heute nicht mehr Wissensvermittlung, sondern Einsichts- und Erfahrungsvermittlung. Der Gruppenleiter versteht sich als Teil der Gruppe und fühlt sich in den Handlungsablauf miteinbezogen. Letztlich soll Hilfe zur Selbsthilfe vermittelt werden.

Es geht um die "innere Gestaltbarkeit und Flexibilität lebender Systeme, deren Funktionieren mehr von dynamischen Zusammenhängen als von starren mechanischen Strukturen kontrolliert wird. a)

Ein lebendes System ist ein sich selbst organisierendes System, was bedeutet, daß seine Ordnung in bezug auf Struktur und Funktion nicht von der Umwelt aufgezwungen, sondern vom System selbst hergestellt wird. Das bedeutet nicht, daß lebende Systeme von der Umwelt isoliert sind, im Gegenteil, sie stehen in ständiger Wechselwirkung mit ihr. b)

Die beiden wichtigsten dynamischen Phänomene der Selbstorganisation sind Selbsterneuerung und Selbsttranszendenz. Also die Fähigkeit, durch die Vorgänge des Lernens, der Entwicklung und der Evolution kreativ über die eigenen physischen und geistigen Grenzen hinauszugreifen." (11) c)

Wir verlassen also technokratisches Führungsverständnis mit Machbarkeitsansprüchen d) und wenden uns einem evolutorischen Führungsverständnis des Kultivierens einer spontanen Ordnung zu. Es geht um die Gestaltung von Rahmenbedingungen, in denen sich Eigenentwicklung, Eigenverantwortung relativ autonom vollziehen kann. Von der rationalen Optimierung und Festschreibung der Struktur mit zunehmend fortschreitender Bürokratisierung hin zu Flexibilität, Innovationsbereitschaft und der Organisation dialektischer Spannungsfelder.

Mit der hohen Arbeitsteilung und Spezialisierung ging nicht nur eine Sinnkrise der teilautonomen Bereiche einher, sondern potenzierten sich auch die Koordinationsprobleme an den Schnittstellen innerhalb der Organisationen. Der Kooperationsfähigkeit einer breiteren Schicht von Mitarbeitern wird daher zukünftig eine

---

a) vgl. "Bewegungsgesetz" v. A. Adler

b) d.h. für uns als IP: steht im dialektischen Austausch mit ihr

c) wir denken hierbei z.B. an die Rolle der Gemeinschaft als kulturellen Wert "sub specie aeternitatis".

d) Max Frisch: "Je mehr ich plane, desto häufiger trifft mich die Wirklichkeit."

größere Bedeutung zukommen als der Führungsfähigkeit (manchmal - unfähigkeit) einer Minderheit.

Die Entwicklungstendenzen führen zu einer zunehmenden Vernetztheit in Unternehmen, wobei die Entwicklung der Unternehmenskultur als tragende Säule der sozialen Integration anzusehen ist: Zukunftsgewandtheit, Einstellung zum Wandel und zur Kreativität, Fehlertoleranz, Kooperation und Lernbereitschaft werden stark gefördert werden müssen. Daß dies vielfach theoretisch erkannt, nicht jedoch in der realen Unternehmenskultur bereits verwirklicht ist, zeigt u.a. eine Untersuchung von Maccoby (12) aus dem Jahre 1966: 91 % der 250 befragten Manager hielt z.B. die Fähigkeit, Initiative zu ergreifen, für wichtig, lediglich 58 % jedoch sahen diese tatsächlich durch die Arbeit gefördert.

In ähnlich schlechtem Lichte erscheint der Stolz auf Leistung 88%:35%, Selbstvertrauen 86%:50%, Anpassungsfähigkeit 76%:33%, Befriedigung etwas Neues zu schaffen 74%:51%, Sinn für Kooperation 74%:37%, Ehrlichkeit 72%:12%.

Diese tiefenpsychologische Studie zeigt noch deutlich die Spannung zwischen Wunsch und Realität. Viel deutlicher wird diese Vergegenwärtigung, wenn wir die Strukturen der durchschnittlichen österreichischen Arbeitswelt kritisch betrachten. Die "Heilige Ordnung der Männer" - übrigens ein Buchtitel von Gerhard Schwarz über patriarchalische Hierarchie und Gruppendynamik (13) - dürfte bei uns noch in Ordnung sein.

In der Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jahrgang, Heft 2, zum Leitthema - mit Watzlawick wahrscheinlich mit weichem "d" geschrieben - Arbeitswelt, schreibt Gisela Gandrasch über das Management im Krankenhaus euphemistisch: "An der Spitze des Systems steht eine väterliche Cheffigur, die einerseits mit genügend fachlicher Autorität ausgestattet ist, andererseits aufgrund ihrer menschlichen Eigenschaften (Warmherzigkeit, eine gewisse Vitalität, Durchsetzungsvermögen und Stärke) Vorbildcharakter hat und als Quelle von Anerkennung, Belohnung und Bestätigung wirkt. Man schimpft über ihn in seiner Abwesenheit, aber insgeheim ist man bemüht, seine Aufmerksamkeit zu erregen und seine Anerkennung zu bekommen. Die auf derselben Stufe der Hierarchie stehenden Mitarbeiter werden in dieser Hinsicht zu konkurrierenden Geschwistern." A. Adler: "Nicht immer sind sie brutale Tyrannen, obgleich sie die Neigung dazu haben, auch Schmeichelei und List und Gnaden wenden sie an, um die anderen zu beherrschen. Und immer sind sie voll von Grundsätzen und Prinzipien. Alles müssen sie wissen und besser wissen. Stets soll ihre Überlegenheit zutage treten. Die anderen (Familienmitglieder) sind strenge verpflich-

tet, die Ehre und Bedeutung der herrschenden Person in der Außenwelt zu bekunden ... - ohne daß dabei mehr herauskommt, als feige Unterwerfung mit folgender Wut oder trotziges Aufbäumen mit folgender Reue." (14)

Gisela Gandrasch schreibt weiter: "Veränderungen scheinen nur dort realisierbar, wo der Chefarzt seine Vaterposition aufgibt, und das familiäre Belohnungsmodell ersetzt wird durch ein von Gleichwertigkeit, nicht Gleichheit, aller Mitarbeiter gekennzeichnetes Kooperationsmodell."

Dies gilt natürlich auch für viele andere Unternehmen, bei denen der Führungsstil äußerlich betrachtet durchaus harmonisierend wirkt.

In diese Welt tritt also der individualpsychologisch orientierte Managementtrainer. Freilich nicht, ohne selbst als Autorität nach einigen Prüfungen von anderen Autoritäten berufen worden zu sein. Vielfach als Handlanger von den Auftraggebern verstanden, muß er nicht selten im Sinne der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, also der Zielerreichung, gegen etablierte Normen und Kulturwerte des Auftraggebers verstoßen, oder "die Hand schlagen, die ihn nährt".

In diesem Zusammenhang wird auch die verständnislose Frage meines Vaters zu meinem Beruf verständlich: "Was, und dafür zahlen die Leute auch noch?"

"Die Aufgabe des Individualpsychologen, Bedürfnisse freizulegen und artikulieren zu helfen, ebenso aber anstelle bornierter Ellbogenmoral größere Kompromißbereitschaft zu erwirken, verlangt ihm menschliche Einsatzbereitschaft ab, zugleich Selbstbescheidung angesichts der Versuchung, politisch Partei zu ergreifen, und das als Wissenschaft auszugeben." (15)

Gerade hiervor aber müssen wir uns schützen: Uns einerseits als Anwalt der Rechte der Individuen gegen institutionalisierte Macht oder als Werkzeug institutioneller Erfordernisse mißbrauchen zu lassen.

Im Sinne der "korrigierenden Beziehungserfahrung" bedeutet das für den Trainer einerseits sich einzufühlen, andererseits Grenzen zu setzen, also Akzeptieren und Verweigern. Durch seine Haltung löst er das ihm angetragene Interaktionsmuster auf zugunsten befriedigenderer Formen des Miteinander. Er macht durch Reflexion Konfliktstrukturen spürbar.

"Die Gruppe kann sich durch den Reflexionsprozeß und durch die dadurch ausgelöste Handhabung eines Problems ändern, da oft durch die Erörterung einer Beziehung diese für die Beteiligten leichter

handhabbar wird. Man kann auf diese Art lernen, mit Schwierigkeiten umzugehen." (16)

So kann eine Gruppe ein Mehr an Gemeinschaft erarbeiten, den kooperativen Umgang mit Gegensätzen und Konflikten erfahren sowie Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der Gruppenmitglieder erwirken. Unschwer wird hier erkennbar, daß sich Gruppe und Individuum auch mit Fragen der Stellungnahme zur Macht auseinandersetzen müssen. Der Entwicklungsprozeß ist häufig definiert aus der Differenz von Normen und Werten einerseits und deren effektiver Zustimmung und Ablehnung, also Sanktionierung, andererseits. Nach einer Phase der Abhängigkeit (Dependenz) von Autorität und Gruppenstandard, in der die stets mit Wachstum einhergehenden Reifungsängste abgewehrt werden, kommt es - ähnlich der Trotzphase des Kindes - zu einer emotionell angstgefärbten Counterdependenz. Identitätsfindung ist zu diesem Zeitpunkt nur in Opposition zur Autorität möglich. Der Phase der positiven Abhängigkeit folgt eine Phase negativer Abhängigkeit. Frei aber ist weder der Dependente noch der Counterdependente.

In dem vielbeachteten Vortrag "Wege der Selbstverwirklichung in unserer Zeit" kommt Erwin Ringel bei der Beschreibung des Weges vom Ich zum Wir auf zwei verhängnisvolle Irrtümer zu sprechen:

- "1. Freiheit und Gemeinschaft schließen einander aus,
2. Persönlichkeitsentwicklung sei mit Individualismus gleichzusetzen." (17)

"Freiheit des einzelnen - wenn sie nicht eine Illusion ist - hat aber nur Sinn als gegenseitige Abhängigkeit von Menschen, die sich in einer Gruppe befinden (Interdependenz) und diese Abhängigkeit handhaben können. Die Gruppe und ihre Kommunikation ist der Ort der Freiheit. Sie muß für jede einzelne Dimension neu gefunden werden." 18)

Wie aber teilt nun erlebbar, nachvollziehbar und spürbar der Gruppenleiter den Gruppenmitgliedern diesen Weg vom Ich zum Wir mit?

In den von Gernot Sonneck zusammengestellten Ergebnissen der Arbeitsgruppe über individualpsychologische Gruppentherapie wird das Gemeinschaftsgefühl des Gruppenleiters mit den Gruppenmitgliedern folgendermaßen ausgedrückt:

- "1. Er fühlt die anderen und regt sie an, die anderen zu fühlen.
2. Er geht in die Gruppe, geht auch wieder heraus. D.h. er kann sich verweigern, wenn er es für das Gruppenziel für wichtig hält. Er läßt sich ein und bleibt Individuum.

3. Er ist ansprechbar, hält sich erfahrbar offen und vermittelt Nähe und Distanz. (Damit wird er angreifbar im wahrsten Sinn der doppelten Bedeutung des Wortes).
4. Er reflektiert seine Macht gemeinsam und relativiert sie, wodurch sie bearbeitbar wird.
5. Er reflektiert die Machtverhältnisse in der Gruppe und mit der Gruppe und fördert dadurch die Transparenz.
6. Er erkennt Widerstände dort, wo die Ziele der Gruppe oder einzelner nicht mit den seinen übereinstimmen und spricht sie an.
7. Er erkennt frühzeitig Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene und unbewusste Reinszenierungen und läßt erlebte Übertragungen verstehbar scheitern.
8. Durch seine Anregung erleichtert er der Gruppe die Übernahme von Kompetenz und Verantwortung. Dadurch wird er selbst partnerschaftlicher Teil dieser Gemeinschaft und erlebt mit der Gruppe ihre Problemlösungskompetenz.

Die Gruppe vermittelt Geborgenheit und Sicherheit, ohne das Individuum auszusaugen oder verschwinden zu lassen. Sie akzeptiert und ermöglicht Gegensätze und Gemeinsamkeiten, Differenzen und Harmonie, Auseinander- und Zusammensetzung sowie Unterschiedlichkeit und Gleichheit und läßt so das Streben des einzelnen auch als Beitrag zur Gemeinschaft erlebbar werden." (10)

So nähern sich die Gruppenmitglieder der Beantwortung der drei großen Lebensfragen, dem Problem des Gemeinschaftslebens, der Arbeit und der Liebe in einer mutigen Weise im Vertrauen darauf, daß diese Probleme durch Zusammenarbeit besser bewältigt werden können.

Der entmutigten Lebenshaltung, die aus Sicherungstendenzen vor der Wiederbelebung der originären Insuffizienzerlebnisse, der Minderwertigkeits- und Ohnmachtsgefühle die fixtive Sicherung im Machtstreben als Überkompensation sucht, wird ein anderer Entwurf des Lebens gegenübergestellt.

Günter Heisterkamp drückt dies in "Progressive und regressive Momente in der Therapie" (19) in künstlerischer Form mit einem Gedicht von Otto Molz aus:

WIR  
du  
ich  
haben einen Traum:  
den Traum  
vom Leben  
den Traum  
vom Lieben  
den Traum  
vom Frieden  
aber wir wagen  
die Wirklichkeit  
unseres Traumes  
nicht:  
zu leben  
zu lieben  
friedfertig zu sein  
weil  
unsere Angst  
vor dem Leben  
vor dem Lieben  
vor dem Frieden  
größer ist  
als unser Mut  
zum Wagnis.

Wie groß dieses Wagnis für den der Individualpsychologie verpflichteten Managementtrainer ist, läßt sich am besten an einer kurzen Skizze eines Beratungsfalles demonstrieren:

Bei dem Unternehmen handelt es sich um ein am Markt erfolgreich operierendes Handelshaus mittlerer Größe. Ziel des mit der Unternehmensleitung vereinbarten Trainings, war die Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft des oberen und mittleren Managements sowie die Einleitung von Maßnahmen zur Teamentwicklung. Angesichts der Gruppengröße, ca. 20 Teilnehmer, wurden 2 Trainer mit der Durchführung der Ausbildungsmaßnahme beauftragt. Schon die Art der Kontaktnahme im Vorgespräch ließ einiges vom Lebensstil der Unternehmensleitung "erraten". Die Unternehmensleitung wurde von einer Frau im wörtlichen Sinn des Wortes "repräsentiert". Elaborierter Sprachstil und betont höfliches Gehaben unterstrichen neben anderen Insignien deutlich die Zugehörigkeit zur sozialen Oberschicht.

Nach genauester Befragung über unsere Herkunftsfamilien meinte sie herauszulesen, daß wir unserem traditionalistischen Weltbild entsprechend sicher die geeignete Umgangsart und die beste Qualifikation hätten. Sie versicherte sich gleichsam des gleichen "Stallgeruchs". \*)

Insgesamt zeigte sie sich sehr besorgt, daß mit dieser Ausbildungsmaßnahme viel Widerstandspotential und Konfliktmaterial auf-

---

\*) vgl. Adler, A., Heilen und Bilden, Frankfurt/Main 1973, S. 6

gerührt werden könnten, zum einen in der Tatsache begründet, daß es bereits derartige negative Vorerfahrungen gab und zum anderen, daß es sich bei den Teilnehmern um "gestandene Abteilungsleiter" handle.

Sie selbst sei ein Freund des Delegationsprinzips und der kooperativen Führung, ein Stil, den die Abteilungsleiter nach dem Wegfall des autoritären Regimes des ehemaligen Geschäftsführers nicht gewohnt wären.

Als auffallend bezeichnete sie, daß unter den Abteilungsleitern Mißgunst und Rivalität mit wechselseitiger Abwertung herrsche, und selbst bei den von ihr eingeführten wöchentlichen Besprechungen keine Informationen ausgetauscht würden. Sie selbst fühlte sich auch nicht immer aufrichtig und hinreichend von den Abteilungsleitern informiert.

Es war, wie Ulrich Kropiunigg in seinem Beitrag "Gemeinschaftsgefühl im Gruppenprozeß" beschreibt:

"Um diese komplexe Situation zu meistern, versteht die Gruppe Informationsaustausch als Problemlösungsstrategie ... allmählich merken sie jedoch, daß auf dieser kognitiven Ebene auf Dauer keine für alle befriedigende Lösung zustande kommt. Indem sie sachliche Stellungnahmen abgaben, hatten sich auch ihre persönlichen emotionellen Positionen herausgebildet. Je mehr sie sich um die präzise theoretische Darstellung ihrer Ansichten bemühen, desto stärker wächst ihr Unbehagen, als Nebenwirkung sowohl wachsender Selbstverleugnung als auch der Verleugnung von Sympathie und Antipathie in der Gruppe." (20)

Wir vereinbarten zwei 3-tägige Seminare und wollten die inhaltlichen und strukturellen Voraussetzungen zur Teamentwicklung schaffen sowie die bei der Erarbeitung der Seminarinhalte auftretenden Spannungen innerhalb der Gruppe einer Wirkungsanalyse unterziehen. Schon durch das Interaktionsverhalten wurde deutlich, daß zwischen der Geschäftsleitung und den im Betrieb mitwirkenden Verwandten und zwischen den Abteilungsleitern erhebliche Isolations- und Spaltungstendenzen auftraten.

Die Gruppe war nicht fähig, sich in irgendeiner Form zu einem konkreten Arbeitsbündnis zu finden und begann, die Sinnhaftigkeit hinsichtlich der Zielsetzung dieser Veranstaltung insgesamt zu hinterfragen. Die entstandene Seminarsituation erwies sich übrigens als ganz typisch für derartige Besprechungen im großen Kreis, wie sie erst in letzter Zeit durch die neue Geschäftsleitung gefordert wurden.

Dem Verlangen der Geschäftsleitung, doch noch einmal die Intentionen des Seminars zu verdeutlichen bzw. den Gruppenprozeß stärker durch konkrete Aufgabenstellungen zu intervenieren, widersetzten wir uns konsequent, was uns zuerst massive Aggression in Form der Unterstellung von Inkompetenz, dann aber resignatives Schweigen einbrachte.

Wir versuchten, die Gruppensituation in ein Bild umzusetzen.

Auf die Aufforderung, jeder möge sich völlig frei im Raum bewegen und ohne zu sprechen, vielmehr auf sein körperliches Gefühl achtend, jene Position im Raum einnehmen, die er als angenehm empfindet, konnte das, was bisher persönlich hinter dem Sachlichen verleugnet wurde, nun nicht mehr vermieden werden. Es mußte emotionell gehandelt werden, das Selbst in Beziehung zur Gruppe gesetzt und die Rückbezüglichkeit anderer Gruppenmitglieder als angenehm oder unangenehm erlebt werden.

Diese Übung stellte mehr Material zur Verfügung als wir erahnen konnten:

Die Geschäftsleitung stand im wahrsten Sinn des Wortes "im Eck", völlig allein, halb zu, halb abgewandt mit resignativ furchtsamen Blick auf die Gruppe. Ihr Cousin, der sich seit Anbeginn in massiver Counterdependenz zu ihr befand, wanderte zwischen den einzelnen Subgruppen hin und her, rastlos um die Gunst der Mitglieder buhlend. Später erfuhren wir, daß er im Unternehmen die Funktion des Controllers betreibe. Er genoß überdies das Vertrauen der restlichen Familienmitglieder durch geschickte Finanztransaktionen, insbesondere der älteren Schwester der Geschäftsleiterin, die das Stammhaus im Ausland als Aufsichtsratspräsidentin führte, und die nicht zufällig "principessa" genannt wurde.

Drei weitere Subgruppen bildeten sich entsprechend dem Standard der unternehmensgeschichtlichen Zugehörigkeit, ein Teilnehmer zog den Platz in einer Sitzgarnitur, weitab von allen anderen Gruppenmitgliedern auf einem kleinen Podest befindlich, vor. Es war jener Mann, der die Unternehmenspolitik insgesamt stark kritisierte, sich jedoch nach eigener Aussage "weitab vom Schuß" in einer Bundesländerrepräsentanz befand.

Die Tochter der "principessa", also die Nichte der Unternehmensleiterin, versuchte sich als Bindeglied zwischen der abgespaltenen Unternehmensleitung und den äußeren Randschichten der Subgruppen. Ihre Mimik drückte tiefe Verunsicherung über das Geschehen aus, ihr Blick war auf uns Trainer fixiert.

Zu diesem Zeitpunkt wußten wir bereits, daß wir uns tief in die Dynamik der Gruppe eingelassen hatten. Wir hatten durch diese Inszenierung - vielleicht Reinszenierung - alle Mitglieder - eingeschlossen uns selbst - tief in ihrer Ängstlichkeit berührt:

- \* Die Angst der Unternehmensleitung, von jeder Information abgeschnitten zu sein, nicht hinreichend Macht und Einfluß ausüben zu können, Ablehnung und Mißtrauen spüren zu müssen, ihre Einsamkeits- und Ohnmachtsgefühle. (Bekanntlich ist ja die Luft für Chefs bisweilen dünn auf einsamer Höhe. Vielfach gleicht dann der Managementtrainer dem vieldiskutierten Yeti.)
- \* Die Angst der Abteilungsleiter, ihre geschichtlich erworbenen Fürstentümer zu öffnen, durch Mitteilung - also teilen müssen - transparent und durchschaubar zu werden und ihren Mythos zu verlieren.
- \* Die Angst der anderen Familienmitglieder, durch Veränderung der Firmenstruktur auch ihre Familienstruktur in Frage stellen zu müssen.
- \* Die Angst der Trainer, durch zu frühes Aufdecken den Abbruch des Projektes herbeizuführen, ähnlich dem gescheiterten Vorgängerprojekt, was nicht nur für den Ruf unserer Arbeit schädlich gewesen wäre, sondern letztlich auch einen nicht unbedeutenden mittel- und unmittelbaren finanziellen Schaden nach sich gezogen hätte.
- \* Letztlich die Angst, daß durch Paarbildung die Schutzmechanismen der Gruppe aktiviert und wir als externe Trainer abgelehnt würden und somit keine Veränderungsmöglichkeiten mehr initiieren könnten.

Die Aufarbeitung des Gruppenbildes brachte dann auch alle Sicherungstendenzen und Abwehrmechanismen in so klassischer Form zutage, daß sie beinahe noch die geniale Beschreibung von Anna Freud übertrafen. Dies zeigte sich auch am gleichen Abend, an dem uns die Unternehmensleitung gemeinsam mit ihren Verwandten ein Privatissimum verordnete, welches als erklärungs- und theoretischer Hintergrund für unser Verständnis der Gruppensituation gedacht war.

Sie erzählte jedoch über 1 1/2 Stunden lang ihre eigene Lebensgeschichte, womit sie unbewußt ihre lebensgeschichtliche Teilhabe am Konflikt definierte.

Wie schon sehr zu Beginn des Projektes, wurden wir immer mehr, unter dem Siegel strengster Verschwiegenheit, in die Familiengeschichte, gleichsam als Familienmitglieder, eingeweiht und erhielten Informationen, die für den Fortgang des Projekts von entscheidender Bedeutung waren, die wir jedoch nicht hätten nutzen dürfen. Was für ein Double-bind!

So erzählte die Unternehmensleiterin, daß sie als jüngste Tochter durch das Entwickeln schöngeistiger Fähigkeiten gegenüber ihrer älteren Schwester, die sich schon sehr frühzeitig für den Betrieb zu interessieren begann, ihrem Vater Beachtung abringen konnte. Nach dem Tod ihres Vaters rivalisierte sie immer noch deutlich mit ihrer ältesten Schwester, der "principessa", die das Gesamtwohl des Unternehmens als Aufsichtsratspräsidentin im Auge hatte. Sehr rasch wurde deutlich, daß es ihr im Sinne des "männlichen Protests" letztlich darum ging, neben den "gestandenen Abteilungsleitern" - ich zitiere wörtlich - "ihren ganzen Mann zu stellen."

Auf die Frage hin, warum sie nicht wie ihre Schwester auch einen Geschäftsführer bestelle, meinte sie, daß sie 1. das Unternehmen ja erfolgreich führen könne und 2. schon zu oft negative Erfahrungen mit der Übergabe dieser Verantwortung erlebt hätte. So habe ihr Bruder beispielsweise nach dem Tod des Vaters die Firma fast in den Ruin geführt. Der seinerzeitige Geschäftsführer habe das Unternehmen mehr zur Stärkung seiner eigenen Finanzen und seiner Machtposition benutzt und letztlich mehr darauf geachtet, daß die Abteilungsleiter gut verdienten, sich also mit diesen eher gegen die Familieninteressen solidarisiert.

Auf meine Frage, für wen sie sich denn so anstrenge, wußte sie keinen Rat. Sie habe nur eine Tochter, die sich für das Geschäft nicht interessiere. Diese befindet sich offensichtlich in massivem Protest gegen die Mutter, welcher auch anlässlich einer Firmenfeier vor Angehörigen des Betriebes Ausdruck fand. Ansonsten sei sie geschieden und - wie wir erst später durch Indiskretion erfahren werden - lebe mit einem Mann zusammen, der um wesentliches älter sei als sie, und den sie, des schlechten Gesundheitszustandes wegen, ständig pflegen und betreuen müsse.

Wie können wir diese Frau verstehen?

Diese Frau muß, da sie nur so in den Augen des verstorbenen Vaters gegenüber ihrer tüchtigen Schwester bestehen kann, Trauer, Enttäuschung, Weichheit, Angst und Sorge durch Macht kompensieren.

Dazu erschien es ihr erforderlich, die zu mächtig gewordenen "gestandenen Abteilungsleiter" zu "beschneiden", indem sie ihnen Provisionen und Kompetenzen empfindlich kürzte. Als Gegenzug dazu

hielten nun die Abteilungsleiter jede Information zurück oder bedienten sie mit Pseudoinformationen.

Wie konnte das, was wir unter dem Siegel der Verschwiegenheit mitgeteilt bekamen, neutralisiert und als allgemein gültiges Lernmodell allen Beteiligten zur Verfügung gestellt werden?

Wir entschlossen uns, wieder bildhaft zu intervenieren und setzten Fellinis Film "Orchesterprobe" ein. Dieser Film spiegelt im klassischen Wiederholungszwang ("da capo") Macht- und Ohnmachtsstrukturen von Gruppenmitgliedern, Rivalitäten, Aggressionen und Abwehrmechanismen sowie die tiefe Verunsicherung der Autorität, die die Insignien der Macht einbüßt und an der Umsetzung des grandios exhibitionistischen Selbst zu zweifeln und verzweifeln beginnt. (siehe Text im Anhang!)

Durch diesen Filmbeitrag angeregt, konnten die Seminarteilnehmer unmittelbare Bezüge zu ihrer Arbeitssituation herstellen. Ihre Betroffenheit schaffte ein emotional ausgesprochen dichtes Klima, sodaß es, ermutigt durch die Koalition mit den Trainern und wahrscheinlich auch mit Fellini, zu Introspektion und Reflexion der Arbeitsbedingungen kommen konnte. Daher baten wir die Teilnehmer, typische Werte und Normen für die Organisationskultur, in der sie leben, zu finden. Hierbei sollten sie vor allem auf Symbole und Rituale achten, die zu einer Ausrichtung ihrer eigenen Verhaltensweisen führten.

Ich werde hier einige dieser "Glaubensgrundsätze" offenlegen, weil ich

1. sie in diesem Kontext für symptomatisch halte und
2. durchaus die Auffassung vertrete, daß diese hier kritisierten gemeinschaftsfeindlichen Symptome in vielen Unternehmungen gelebte Praxis darstellen und
3. bei Ihnen ein wenig Betroffenheit auslösen möchte, ist schließlich unser Verein ja auch ein Unternehmen:  
Das Unternehmen Individualpsychologie

Ich zitiere:

- "'Divide et impera', also teile und herrsche.
- Behalte wichtige Informationen für dich. Es gibt dir Macht.
- Forciere die stille Post.
- Verwende Gerüchte als Testballon.
- Manipulation statt Überzeugung, Polemik statt Sachlichkeit.
- Bausche Kleinigkeiten auf, um Wichtiges zu verdecken.
- Lüge, denn Lügen werden eher geglaubt als Wahrheiten.
- Sei vorsichtig und bleibe in Deckung.

- Vive la guerilla!
- Behalte deine persönlichen Ziele für dich.
- Hole dir die Information von verschiedenen Ebenen, damit du im Bilde bist.
- Spiele einen gegen den anderen aus.
- Auch die internen Gespräche sind Verkaufsgespräche.
- Suche das Einzelgespräch, um dich besser zu verkaufen.
- Suche das Einzelgespräch, um Kritik durch die Gruppe zu entgehen.
- Delegiere nach oben, um Verantwortung zu verringern.
- Vorsicht ist die Mutter der Porzellankiste.
- Bedenke bei allem, was du tust, daß die Geschäftsleitung eine Frau ist.
- Rauche nicht in ihrer Gegenwart.
- Du sollst nicht sagen, was du denkst.
- Du sollst keine klaren Regeln schaffen."

Wie mühevoll und dornig sich der Weg aus dieser Anhäufung falscher Stellungnahmen zum Leben hin zu einem echten lebendigen Gemeinschaftsgefühl des aufeinander Bezogenenseins darstellt, wird leicht verständlich.

So ist unser Beitrag, wenn wir Individualpsychologie als Philosophie verstehen, vielleicht manchmal auch nur die Ermutigung, kleine, zaghafte Schritte in die richtige (nützliche) Richtung von Organisationsentwicklung.

In meiner Arbeit mit Organisationsgemeinschaften geht es letztlich darum, durch die Anregung zu Veränderungen von Werthaltungen und Beziehungen zu einem verbesserten Gesamtverständnis zu führen, es geht darum, die Arbeitswelt im Konkreten menschlicher, menschenwürdiger und befriedigender für alle Beteiligten zu gestalten.

Lassen Sie mich meine Betrachtungen mit einem Bild aus der Szene eines anderen Trainings schließen, das bei den Teilnehmern einige Verwirrung stiftete:

Nach einer bezeichnenderweise 2 1/2-stündigen Diskussion um die Fragestellung, ob Information denn eine Holschuld oder Bringschuld wäre, eine Erörterung, die mir zunehmend Kopfschmerzen und Störungsgefühle bereitete, ermutigte ich die Teilnehmer, sich einer einfachen mathematischen Gleichung zu bedienen, die der Lösung des Problems förderlich sein könnte.

Ich verdichtete somit ihren Diskussionspunkt auf die Formel:

Information = (da sich ja ein Bruch durch die Auffassung der Teilnehmer zog, gestaltete ich eine Bruchrechnung)

**Hol(schuld) : Bring(schuld).**

Vielleicht kann durch Kürzen eher der Sinn gefunden werden?

## ANHANG

Textabschrift des Auszuges von Fellinis Film: "Orchesterprobe" - Interview des Maestro:

"Maestro, die Herren vom Fernsehen sind hier!

Was wollen sie denn wissen?

Ob die Musik ein Teil der Welt ist?

Ich frage Sie, existiert die Musik? Nein. Also existiert auch die Welt nicht mehr. Nur die Gewohnheit ist übrig geblieben. Du kannst gehen.

Welchen Sinn hat die Musik heute noch? Glauben Sie wirklich, daß die Leute, die in den Saal strömen, wissen, was Musik ist?

Die Menschen glauben, etwas Besseres zu sein, wenn sie in Konzerte gehen. Sie fühlen sich gesättigt, sie erregen sich. Und wenn sie Beethoven hören, dann glauben sie alle, gegen den Feind zu reiten. Es fehlt nicht viel dazu, dann stehen sie von ihren Sitzen auf und fangen an zu rennen.

Jedes Mal, wenn ich dirigiere, fühle ich mich lächerlich, d.h. ich fühle mich tot. Lassen Sie mich solche Sachen nicht sagen, ja?! Streichen Sie das wieder!

Heute wird einem ja nichts mehr verziehen, man muß immer Optimist sein, immer intelligent sein. Tja, also sagen wir so, die Musik ist die Welt, und während ich dirigiere, empfinde ich mich als Herr der Welt, empfinde ich mich als König. Aber nein, als König mit diesen langweiligen Menschen?

Im Gegenteil, ich fühle mich wie ein Berufsfeldweibel, der immer allen Leuten erst in den Arsch treten muß. Aber jetzt wollen Sie auf einmal keinen Feldweibel, aufgrund von dummen und absurden Gesetzen.

Zugegeben, wir haben unsere Vorzugsstellung ausgenutzt.

Der ist ja ganz warm! Kein Wunder, da ist ja noch nicht mal Eis drin!

Aber Genialität grenzt immer an Eigensinn und Wunderlichkeit.

Ich habe beispielsweise einmal einem Musiker den Ring weggenommen, weil der Stein mich durch die Beleuchtung geblendet hat. Na und? Eigensinn, Allüren einer Diva, die übertrieben erscheinen können. Aber auch solche Dinge tragen dazu bei, den notwendigen Elan zu schaffen, um alle Kräfte einer Symphonie zu beherrschen und zusammenzufassen. Prost!

Aber jetzt wird das unersetzliche Fluidum des Dirigenten in Frage gestellt.

Und die Musiker? Ich guck' sie nicht mehr an, ich sehe sie nicht mehr. Ich muß zugeben, daß sie manchmal auch unerträgliche Gesichter haben. Ich würde gerne einen Wandschirm vor gewisse Gesichter stellen. Sie kommen mir vor, wie bissige Hunde mit ihren Augen.

Nein, streichen Sie das lieber, sonst schießen die mir noch in die Beine!

Die grandiosen Zeiten sind vorbei, aus.

Ich erinnere mich, als ich das erste Mal aufs Podium gestiegen bin, war meine größte Ergriffenheit - das enorme Schweigen. Ich gab das Zeichen zum Einsatz und bemerkte mit Verwunderung, daß

mein Taktstock mit dem Spielen des Orchesters verbunden war. Und seine Stimme kommt aus meiner Hand, die das Orchester aus dem Schweigen ruft und es wieder in das Schweigen entläßt. Der Klang stieg auf wie die Wogen des Meeres, wenn ich meinen Arm erhob und befreite sich wie ein Vogel, der hinaufsteigt in die Luft. Wenn ich den Arm senkte, verhalten die harmonischen Klänge bis zum Schweigen.

Jetzt sind wir alle gleich, und ich ähnele dem ersten Geigenspieler, der Finger wie ein Fleischer hat. Was soll ich tun? Ich tobe mich aus, indem ich Häuser kaufe. Ich habe zwei in Amerika, eins in Tokio, eins in London und ein Haus in Berlin. In Paris besitze ich keine Wohnung. Ich wollte dort auch nie eine haben, weil ich gegen diese ganze französische Musik bin.

Wahrscheinlich durchsucht der Zoll auf dem Flughafen in Orly mich deshalb immer von oben bis unten und von vorn bis hinten und so.

Haben Sie jetzt Ihr Interview? Reicht das? Na schön.

Sie sagen, sie sagen der Dirigent, dieses Wort, hat keinen Sinn mehr.

Der Dirigent, das ist ein Priester in einer Kirche. Der braucht Gläubige, und wenn die Gläubigen gottlos werden und die Kirche zusammenbricht, dann ...

Ich erinnere mich an Koplenski, meinen großen Meister. Ich spielte damals bei ihm die erste Violine. Wenn er auf dem Podium erschien, herrschte völliges Schweigen. Er ließ einen einzigen Blick über uns schweifen. Der Ausdruck seiner Augen war abwesend. Wir aber wußten, daß er jeden Knick in unseren Partituren entdeckt hatte. Er verkörperte die Musik. Und wir folgen ihm glücklich und angsterfüllt, den Ritus der Transsubstantiation zu erfüllen: den Wein in Blut zu verwandeln und das Brot in Fleisch.

Lachen Sie über mich? Ich hoffe nicht.

Die Musik ist immer heilig. Jedes Konzert ist ein Gottesdienst. Wir waren da, hingerissen, in Erwartung der ersten Bewegung des Taktstocks. Wir vergaßen unsere Sorgen. Wir waren wie Vögel, die zum Fliegen bereit sind, wir und unsere Instrumente vereint in einer einzigen Kraft.

Dann gab er den Auftakt. Nichts war schöner als seine Autorität. Wir zitterten bei dem Gedanken eines Fehlers. Wir wollten die Verschwörung des Ritus nicht zerstören. Die Welt um uns herum hörte auf zu existieren. Dazu das Glück, die Ergriffenheit aller, einig zu sein. Und wir fühlten, daß unsere Freude sich auf das Publikum übertrug. Wir sahen fast nie auf den Dirigenten. Es war nicht notwendig. Er war da, wir wußten es. Wir fühlten es. Wir... Er war in uns drin. Wieviel Liebe war zwischen uns und dem Dirigenten?!

Eine Liebe, die wie Sie sehen, heute verloren gegangen ist.

Ich und meine Musiker, wir lieben uns nicht mehr. Wir sind mißtrauisch gegeneinander. Der Zweifel, der den Glauben verdirbt. Und dazu kommt die Mißachtung, der Groll, die Wut, daß irgend etwas verloren gegangen ist, das sich nie mehr zurückholen läßt. Und so zerstritten musizieren wir gemeinsam, vereint im gemeinsamen Haß - wie eine große zerstörte Familie."

## LITERATURVERZEICHNIS

- 1) KEHRER, A., Organisationsforschung ohne Tiefenpsychologie? in: Das weite Land der Individualpsychologie, Wien 1983, S. 63
- 2) ADLER, A., Heilen und Bilden, Frankfurt/Main 1973, S. 222
- 3) ADLER, A., Individualpsychologie in der Schule, Frankfurt/Main 1975, S. 29
- 4) ANTOCH, R., Von der Kommunikation zur Kooperation, München 1981
- 5) HEISTERKAMP, G., Zur Psychodynamik und Psychotherapie der Familie, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 10. Jahrgang, 1985, S. 159
- 6) GLASL, F., Konfliktmanagement. Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen, Bern, Stuttgart 1980, S. 62 ff.
- 7) PÜMPIN, C., Unternehmenskultur - Basis strategischer Profilierung erfolgreicher Unternehmen, in: Die Orientierung, Bern 1985
- 8) AHRER, G., Individualpsychologie als Innovator im Management, Probevortrag, Wien 1985
- 9) ANSBACHER, H. u. R., Einleitung: Die Individualpsychologie im Kontext anderer Richtungen, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jahrgang, 1986, S. 184 f.
- 10) SONNECK, G. und Mitarbeiter, Das Gemeinschaftsgefühl des Gruppenleiters mit den Gruppenmitgliedern, Valduna, Vortrag 1984
- 11) CAPRA, F., Wendezeit: Bausteine für ein neues Weltbild, Bern 1982, S. 298
- 12) MACCOBY, M., Die neuen Chefs, Reinbeck 1979, S. 152
- 13) SCHWARZ, G., Die "heilige Ordnung" der Männer, Westdeutscher Verlag GmbH, 1985
- 14) ADLER, A., Heilen und Bilden, Frankfurt/Main 1973, S. 224 f.

- 15) EDITORIAL, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jahrgang, 2/1986
- 16) SCHWARZ, G., Die "heilige Ordnung" der Männer, Westdeutscher Verlag GmbH, 1985, S. 9
- 17) RINGEL, E., Die österreichische Seele, Wien 1985, S. 67 ff.
- 18) SCHWARZ, G., Die "heilige Ordnung" der Männer, Westdeutscher Verlag GmbH, 1985, S. 118
- 19) HEISTERKAMP, G., Progressive und regressive Momente in der Therapie, in: Beiträge zur Individualpsychologie, 6, Individualpsychologie in der Bewältigung von Lebenskrisen, München 1985
- 20) KROPIUNIGG, U., Gemeinschaftsgefühl im Gruppenprozeß, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jahrgang, Heft 4, 1986



## SUMMARY

### NEW DEVELOPMENTS IN FURTHER VOCATIONAL TRAINING IN AUSTRIAN ENTERPRISES

The target of this reader is to show the range of new organizational forms of further education in enterprises and external institutes of further education in Austria. The theoretical contributions and case studies have been written by OD-consultants, trainers and directors of further vocational training departments of Austrian enterprises.

The contributions in this reader refer to a systems view of the organization: further vocational training is closely connected with other efforts of personnel and organizational development (OD), with long-range planning and the development of the individual. On the other hand, the "organizational culture" and the persons involved in the process of training also influence very strongly the specific form of organization and the contents of further education in an enterprise.

The importance, role and organization of further vocational training also differs widely. Even within enterprises of the same branch and size very different "degrees of maturity" in the efforts of further education and OD do exist: The range of different forms of organization lasts from the mere administration of external seminars to the development of internal OD-consultants.

The contributions in this reader do not only describe special designs of courses and seminars. They are especially concerned with non-organized forms of further education and informal learning, f.i. learning groups, counselling in the field of further education, coaching, computer assisted instruction, self-instructional material, diagnosis of educational needs and OD.

The reader deals primarily with questions of learning at the organizational level:

How does an organization learn? Which are the differences between learning at the different levels of learning (person, group, organization)? (H. von Sassen)

What can be said about the different forms of learning of individuals, groups and the organisation as a whole from a systems view? (R. Deiser)

What are the factors promoting and inhibiting learning and the further development of organizations? Which kind of measures could be taken to facilitate learning? Is it possible to develop a framework of different forms of learning as a background for interventions in an OD-process? What about the importance of "existential learning"? What can be said about the connections between organizational culture, organizational development and further education? (H. Rieckmann)

How can an integrated development model be built up to serve as a background for interventions in an OD-process? (F. Biehal)

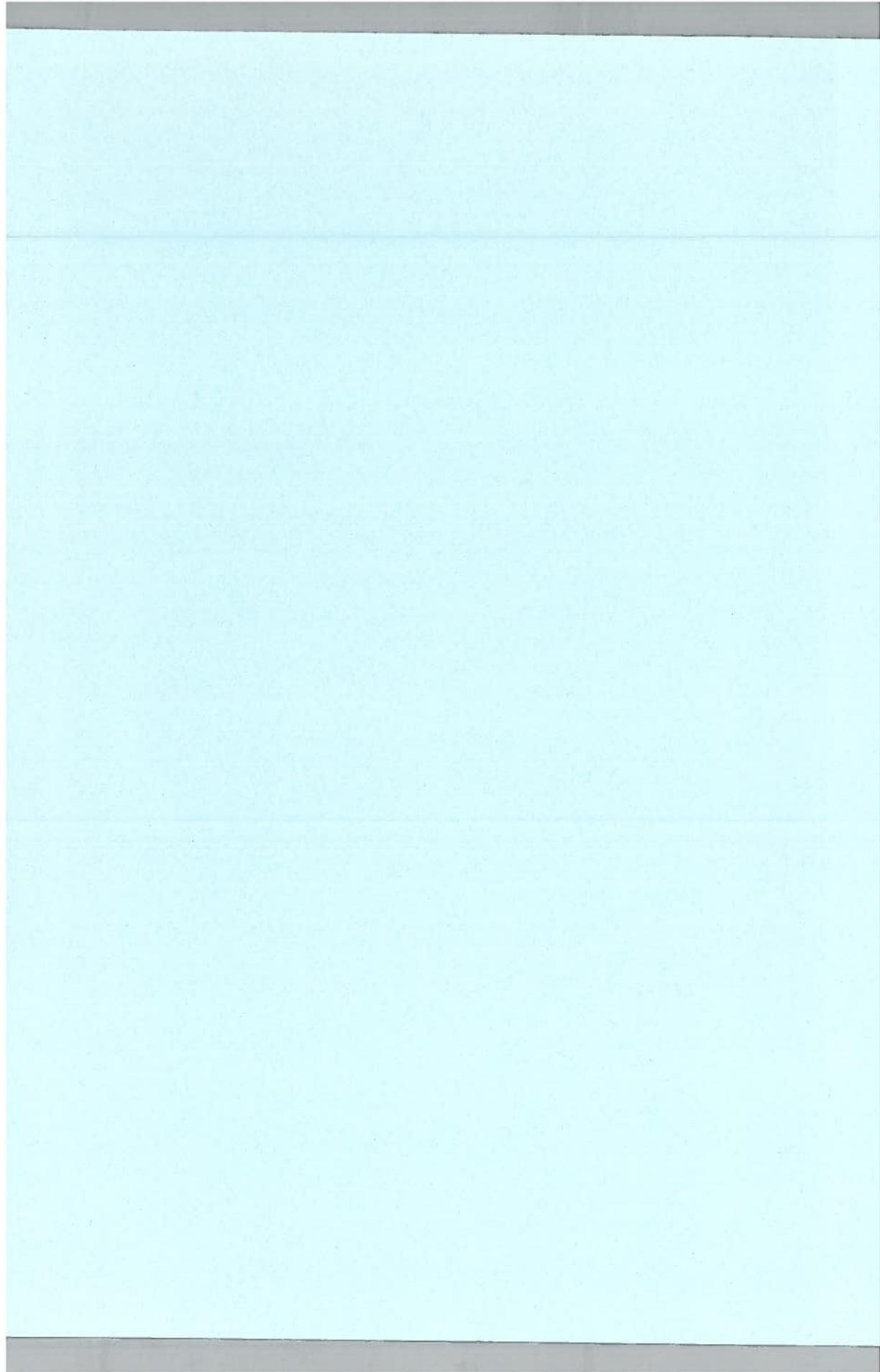
What could be the contribution of organizational development (OD)- especially in times of crises? (F. Glasl)

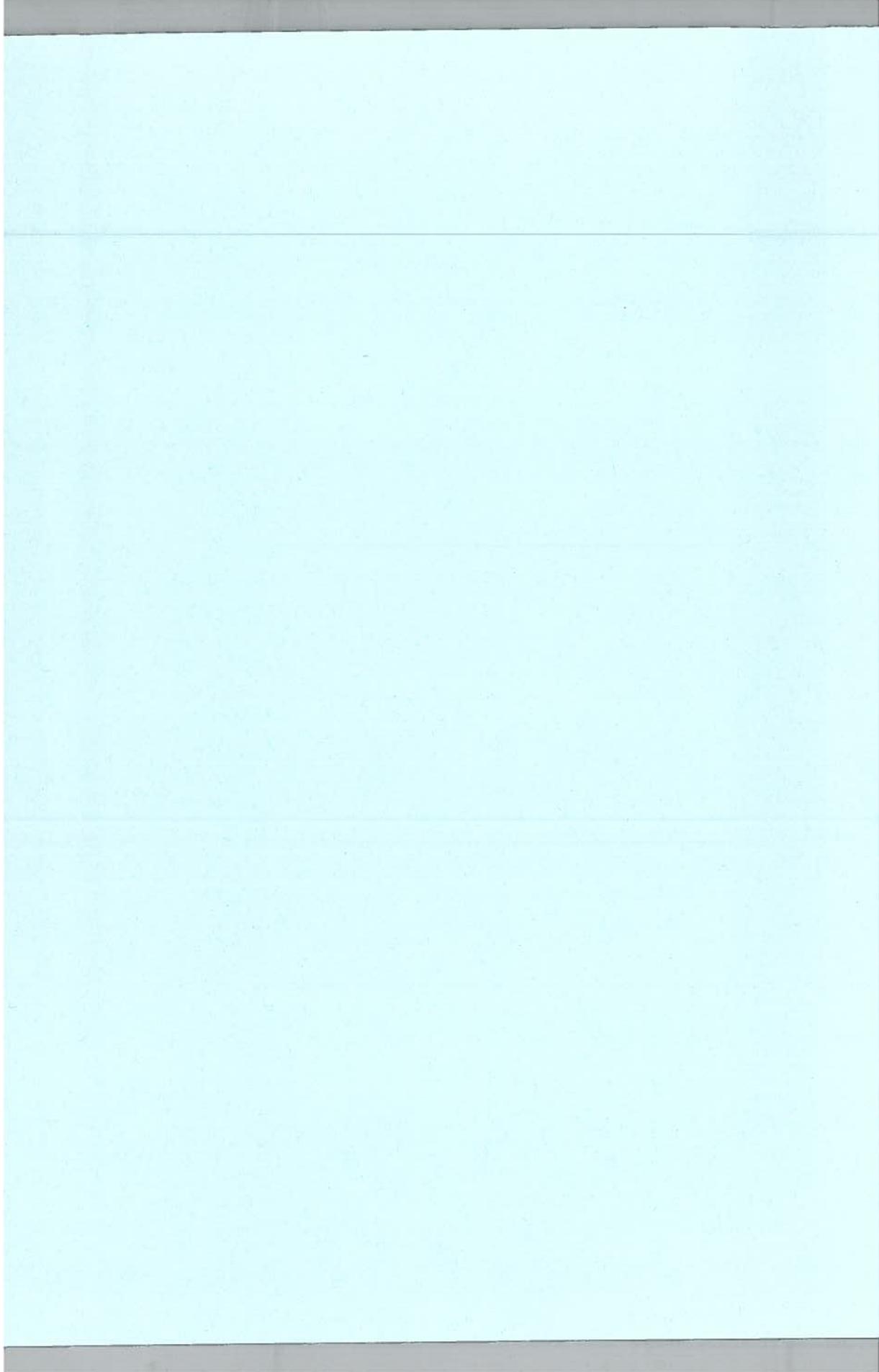
How can learning and development be promoted especially in small and medium sized enterprises? Which conclusions can be drawn from a pilot seminar of one year's duration where training and OD-efforts have been combined? (H. Piber)

What about the contribution of coaching for managers towards the promotion of organizational learning (K. Sohm)?

What is the role of internal OD-consultants (a case study from the bank sector)? (W. Döring/C. Leupold)

What about the contribution of individual psychology for interventions in training and OD-processes (a case study)? (F. Stürgh)





## ZU DEN AUTOREN

**Franz Biehal**, Mag.rer.soc.oec., M.A., geb. 1950, verheiratet, 2 Kinder, Betriebswirt und Gestalttherapeut, seit 1975 selbständig als Management-Trainer und Konsulent für Organisationsentwicklung, Mitbegründer der Trigon Entwicklungsberatung Gen.m.b.H. Themenschwerpunkte: Integration betriebswirtschaftlich-organisatorischer Aspekte mit den sozialpsychologischen und gruppendynamischen Seiten der Kooperation.

**Friedrich Glasl**, PD, Dr.rer.pol., Jahrgang 1941, Berufsausbildung zum Schriftsetzer, danach in Druckereien und Verlagen tätig, Abendmatura, Studium der politischen Wissenschaften an der Universität Wien, tätig für die UNESCO und die Stadtverwaltung Linz, 1967 Umzug nach Holland, dort bis 1985 am NPI-Institut für Organisationsentwicklung als Trainer und Unternehmensberater tätig in NL, D, CH, GB, S und in Ländern des südlichen Afrika. 1983 Habilitation in Organisationslehre an der Universität Wuppertal/BRD, seit 1985 auch als Universitäts-Dozent an der Universität Klagenfurt tätig, Mitbegründer der Trigon Entwicklungsberatung Gen.m.b.H., wohnt mit der Familie jetzt in Salzburg.

**Roland Deiser**, Dr.phil, geb. 1954, Studium der Psychologie, Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck, Ausbildung zum Gruppendynamiker und -therapeuten, Post-Graduate-Ausbildung am Institut für Höhere Studien in Wien (Schwerpunkt: Partizipations- und Organisationsforschung), Praxis als Verantwortlicher für Managemententwicklung, Führungskräfte-training und dezentrale Organisationsberatung in einem großen Versicherungsunternehmen, seit 1980 Lehrbeauftragter an der Universität Wien (Schwerpunkte: Organisationsforschung, Wirtschaftspsychologie, Struktureller Wandel), seit 1983 selbständiger Organisationsforscher, Berater und Trainer.

**Wolfgang Döring**, Mag.rer.soc.oec., geb. 1950 in Wien, verheiratet, HTL-Matura für Elektrotechnik, Studium der Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien, Unterricht von kfm. Fächern an höheren Schulen, 10 Jahre Personalentwicklungsarbeit in einem Wiener Kreditinstitut, 3 Jahre Trainer für Fach-, Verkaufs- und Kommunikationstraining, 5 Jahre Bereichsbetreuer für Personalfragen für Bundesländerfilialen, Teamentwicklungsmaßnahmen und Persönlichkeitsentwicklungsseminare, seit 2 Jahren Organisations- und Teamentwicklungsprojek-

te, Persönlichkeitsentwicklungsseminare, freiberufliche Organisationsentwicklungsberatung neben der internen Tätigkeit.

**Norbert Kailer**, Mag.Dr.rer.soc.oec., geb. 1955, Studium der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik in Graz, mehrjährige Tätigkeit in der überbetrieblichen Management-Fortbildung, Betriebspädagoge, seit 1983 wiss. Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Wien, Forschungsprojekte und Publikationen in den Bereichen inner- und überbetriebliche Erwachsenenbildung, Klein- und Mittelbetriebe, Führungskräfte und Trainerfortbildung, Hochschulforschung, Kooperation Wirtschaft und Universität, Lehrbeauftragter für betriebliche Bildungsarbeit an der UBW Klagenfurt.

**Christa Leupold**, geb. 1947 in Wien, verheiratet, 1 Sohn mit 9 Jahren, Matura, Beschäftigung in österreichischen und deutschen Kreditinstituten im Filialgeschäft, seit 12 Jahren Personalentwicklungsarbeit in einem Wiener Kreditinstitut, 5 Jahre Trainer für Fach-, Verkaufs- und Kommunikationstraining, 5 Jahre Bereichsbetreuer für Personalfragen für Wiener Filialen, Teamentwicklungsmaßnahmen und Persönlichkeitsentwicklungsseminare, seit 2 Jahren Organisations- und Teamentwicklungsprojekte.

**Hannes Fiber**, Mag. Dr.rer.soc.oec., geb. 1949, verheiratet, 3 Kinder, Studium der Betriebswirtschaft, Organisationssoziologie, tätig in der Ausbildung von EDV-Organisatoren, Konsulent für Managementtraining und Organisationsentwicklung, Mitbegründer der Trigon Entwicklungsberatung Gen.m.b.H., Lehrbeauftragter an der Universität Graz.

**Heijo Rieckmann**, Dipl.Soz., Dr.rer.pol., geb. 1946, 5jährige Industrietätigkeit in einem multinationalen Konzern, Assistent an der Universität Wuppertal/BRD im Bereich Wirtschaftswissenschaft/Organisationsentwicklung, Berater, o. Univ.-Prof. an der Universität Klagenfurt (Institut für Wirtschaftswissenschaften), Lieblingsthema: Management komplexer offener Systeme.

**Hans W. von Sassen**, Drs., Bautechniker und Psychologe, seit 1954 Seminar- und Beratungstätigkeit im NPI-Institut für Organisationsentwicklung in Zeist (NL) auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung in Wirtschaftsunternehmen, Schulen und Verwaltungsorganisationen usw. in den Niederlanden und im deutschsprachigen

Raum, 1981 Übersiedlung nach Wien, Mitbegründer der Trigon Entwicklungsberatung Gen.m.b.H.

**Kuno Sohm, Dr.**, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler, verheiratet, 2 Kinder, seit 1979 beschäftigt im Management-Center Vorarlberg - Institut für Organisationsentwicklung, beschäftigt sich mit der Entwicklung von Menschen, Gruppen und Organisationen in Einzel- und Organisationsberatung, Lieblingsgebiet: Beschäftigung mit dem Thema Zeit (Wie wir unsere Zeit gestalten, wie wir mit der Lebensenergie in uns umgehen).

**Ferdinand Stürgkh**, geb. 1948, Tätigkeit als Referent in der Vereinigung Österreichischer Industrieller, Ausbildungen zum Verhaltens-, Rhetorik- und Verkaufstrainer und als Gesprächstherapeut, Universitätslektor der Wirtschaftsuniversität für Rhetorik und Kommunikation, Mitglied des österreichischen Vereins für Individualpsychologie, selbständiger Trainer in Wien, Geschäftsführer des Horst-Rückle-Teams Österreich.