

Otmar Donnenberg

Neue Arbeitsstrukturen - neue Lernformen Hinweise für die Einrichtung von Lernnetzwerken

1. Einleitung

1.1 Die Problemstellung

Wenn neue Maschinen angeschafft und installiert oder wenn neue Strategien und Organisationsstrukturen entwickelt und implementiert werden, hinken die erforderlichen Investitionen in die Entwicklung der beteiligten Personen oft hinterher. Immer wieder erkennen Änderungsmanager, dass der Beitrag der unmittelbar Beteiligten die Qualität des Prozesses erhöht und dass eine lernende Vorgehensweise Widerstände abbaut. Dennoch scheinen die dafür erforderlichen neuen Lernformen nur sehr mühsam aus den Startlöchern zu kommen.

1.2 Zweck dieses Artikels

Als Organisationsberater bin ich bestrebt, die Entwicklung von Arbeitsstrukturen und Lernformen aufeinander abzustimmen. Ich möchte diesen Artikel mit einer Skizzierung der Verschiebungen innerhalb der Arbeitsstrukturen (§ 2) beginnen. Dazu folgende Beispiele:

- die Integration von Institutionen mit unterschiedlichen Funktionen in eine einheitliche Organisation auf dem Wege einer Fusion;
- eine Arbeitsgemeinschaft, in der eine Servicefunktion für gleichartige Organisationen zusammengefasst ist;
- ein Zusammenschluss von Organisationen zur Produktentwicklung.

Es folgt eine kurze Erörterung über Netzwerke als neue Arbeitsstruktur (§ 2) und über Lernnetzwerke. Nach einer Standortbestimmung in Bezug auf die Lernformen – Wo stehen wir momentan? Welche Entwicklungen sind auf dem neuesten Stand? Welche Aspekte sind noch nicht richtig ausgereift? (§ 3) - werde ich einige Schwerpunkte herausarbeiten, die dazu beitragen können, dass das Lernen mit der Entwicklung neuer Arbeitsstrukturen Schritt hält (§ 4).

1.3 Motivation

Was mich dazu veranlasst hat, diesen Artikel zu schreiben, ist meine Begeisterung über die neuen Möglichkeiten für ein bewusstes und systematisches Handlungslernen. Ich sehe konkrete Anlässe, das methodische Lernen in und an der beruflichen Arbeit über die Grenzen des uns so vertrauten Unterweisungslehrens hinaus zu erweitern, und vor allem das Lernen in Netzwerken als ein Element in neue Strategieentwicklungsaktivitäten einzubauen. Als besondere Herausforderung betrachte ich die Suche nach Wegen, vom Konsumverhalten bei Schulungen zu einer selbstbestimmten Entfaltung von Entwicklungs- und Lernaktivitäten seitens der Teilnehmer in *learning communities* zu gelangen.

2. Verschiebungen der Arbeitsformen

2.1 Verschiebungen: Beispiele und Trends

Heutzutage schließen sich Organisationen auf unterschiedliche Weise zusammen. Ich führe hier drei Beispiele aus der Praxis an, wo durch gemeinsame Bemühungen ein Mehrwert angestrebt wird.

Ein Beispiel aus dem Gesundheitswesen:

„Kinder- und Jugendpsychiatrie Ost-Niederlande“ ist ein durch Fusion gebildetes Konglomerat von Institutionen, das, über Provinzgrenzen hinweg alle relevanten Dienstleistungen integral und aufeinander abgestimmt anbieten kann. Bei der Entwicklung und Instandhaltung der Programme gilt es die unterschiedlichen Berufsgruppen, die stationären und ambulanten Einrichtungen, Elternvereine, Jugendhilfevereine, Unterrichtsinstitutionen, die beteiligten Kommunen und Provinzen sowie Ministerien, gleichartige Einrichtungen in anderen Einzugsgebieten usw. zu berücksichtigen. Alle genannten Parteien befinden sich selbst noch in der Entwicklung, sie arbeiten an ihrer Professionalität und streben nach mehr Kundenorientierung. Es ist eine Herausforderung, einerseits die laufenden Aufgaben zu bewältigen und andererseits Neuentwicklungen effizient durchzuführen!

Ein Beispiel aus dem höheren Bildungswesen

SURF ist eine Arbeitsgemeinschaft aller niederländischen Universitäten und Hochschulen, um die Computerdienstleistungen in Bildung und Forschung zu optimieren. Anlass dazu war das staatliche Informatik-Förderprogramm. SURF hat einen Weg gefunden, die Blockbildung zu überwinden und für all diese auf Autonomie basierenden Einrichtungen attraktiv zu sein. Dank einer Struktur, die genügend Raum lässt für „eigenwillige“ Bewegungen der beteiligten Parteien, können diese „bei der Stange gehalten werden“ und können so die dringend benötigten Lösungen angeboten werden. In Zusammenarbeit mit der niederländischen Telekom kam die technische Infrastruktur SURFnet zu Stande; SURF-Dienste stellen die entsprechende Software zur Verfügung, vergeben Lizenzen usw. Der periodische Planungszyklus von SURF ist ein Lernprozess ersten Ranges.

Ein Beispiel aus der Wirtschaft

Office 21 ist eine Forschungsallianz in Deutschland, in der durch Bündelung der Kräfte wirkungsvoll und rationell innovative Lösungen für das Büro der Zukunft entwickelt werden. Die Beteiligten sind große Bauträgergesellschaften, Post und Telekom, Siemens und Hewlett Packard, Kodak sowie ein großes Büro für Zeitarbeit, die Sparkassenfinanzgruppe und weitere Unternehmen. Initiator ist eine Forschungsgesellschaft (Fraunhofer IAO). Dieser Verband organisiert Studienreisen, stiftet Preise, entwickelt Benchmarking-Aktivitäten und betreibt ein Innovationszentrum.

Die vorerwähnte Institution für Kinder- und Jugendpsychiatrie möchte für die Klientel leichter zugänglich werden und will die verschiedenen Disziplinen speziell auf diese Klientel zugeschnitten zu klar abgestimmten Diagnosen und Therapien zusammenfassen. Diese Abstimmung braucht es nicht nur intern untereinander, sondern auch zusammen mit den zahlreichen Institutionen in der Umgebung, um eine Konzentration der Fachkräfte und der Mittel im eigenen Kernbereich zu ermöglichen und eine tragfähige Plattform für die erforderliche Zusammenarbeit mit externen Parteien zu finden, kurz: Eine Organisation realisiert Kontextmanagement.

Im SURF-Netzwerk schließen sich gleichartige Institutionen aus dem Bereich der höheren Bildung zusammen, um eine bestimmte Funktion - die Informationstechnologie (IT) - über die gesamte Linie zu verstärken und Kosten einzusparen.

Bei Office 21 ist Innovation die Triebfeder. Die beteiligten Unternehmen ergänzen sich gegenseitig, um Produkte zu entwickeln, die in ein völlig neues Konzept passen: das Büro der Zukunft.

Diese drei Fallbeispiele (Organisation-, Funktions- und Produktentwicklung) veranschaulichen Trends, die inzwischen in zahllosen anderen Situationen wahrzunehmen sind.

Für eine globale Orientierung über die - inzwischen weltweiten - Verlagerungen innerhalb der Arbeitsstruktur von Organisationen habe ich das Werk von Pinchot, G. & E. (1994) herangezogen. In Abbildung 1 habe ich die meisten der von ihnen skizzierten Entwicklungen aufgenommen.

Von	Zu
Viel ungelernete Arbeit	Viel Facharbeit
Viele ständig wiederholte Verrichtungen mit wenig eigener Bedeutung	Innovation und Engagement
Individuelle Arbeit im Rahmen einer Funktion	Teamarbeit mit persönlichem Engagement und Verantwortung
Auf eine spezifische Funktion festgelegte Arbeit	Projektorientierte Arbeit
Einfache Fähigkeiten	Vielseitige Fähigkeiten
Die Macht der Bosse	Die Macht der Kunden
Koordination vor allem von oben	Koordination vor allem durch Gleiche
Viele hierarchische Ebenen	Flache Organisationen
Vertikale Karrieren	Horizontale Karrieren
Eine in der Regel vertikale Kommandostruktur	Zunehmend horizontal organisierte Netzwerke gleichrangiger Teilnehmer
Geschlossene, starre Organisationen	Offene, flexible Organisationen, die sich auf unterschiedliche Weise zusammenschließen, vorübergehend oder auf Dauer

Fig. 1: Verschiebungen innerhalb der Arbeitsstrukturen (Pinchot, 1994)

2.2 Gründe für die Verschiebungen innerhalb der Arbeitsstrukturen

Der *allgemeine* Hintergrund für diese Verschiebungen ist die Abneigung gegen die steile Pyramide mit den bürokratisch unterverteilten und streng abgesteckten Funktionen, wo die Mitglieder der Organisation vor allem angewiesen werden, zu Gunsten kundenorientierter Prozessorganisationen, in denen die Teilnehmer (Lieferanten, Produzenten und Abnehmer) viel stärker selbstgesteuert arbeiten.

Insbesondere kann festgestellt werden, dass in einer wachsenden Zahl von Organisationen - nicht nur in Krankenhäusern, Forschungsinstituten, Softwarehäusern, Architektenbüros, Buchprüfgesellschaften usw. - der Anteil an hoch qualifizierten Wissensarbeitern mit ihrem ausgeprägten Bedürfnis nach Autonomie stark zunimmt. Wenn es den Organisationen nicht rechtzeitig gelingt, neue Organisationsformen zu entwickeln, die Raum für unternehmerisches und selbstständiges Verhalten lassen, wird es ihnen schwer fallen, gute Wissensarbeiter zu gewinnen und zu behalten.

Nicht nur die Zunahme der Wissensarbeiter trägt zur Änderung von Arbeitsstrukturen und Führungsstilen bei, sondern auch die aktivere Einbeziehung der Kunden und Lieferanten in das Management der Betriebsabläufe. Im stationären Gesundheitswesen der

Niederlande bekommen die gesetzlich vorgeschriebenen Patientenräte allmählich ihren Platz neben den Aufsichtsräten und den Betriebsräten. In der gewerblichen Wirtschaft wird der Kunde direkter und persönlicher angesprochen. Er ist nicht mehr nur Objekt von Marktuntersuchungen, sondern er bekommt zunehmend die Gelegenheit, Mitarbeitern und Betriebsabteilungen, die ihn bedient haben, ein konkretes, gezieltes Feed-back zu geben.

Der Trend zu „horizontalen Karrieren“ bietet vielen guten Fachleuten attraktive Laufbahnperspektiven. Um in ihrer Karriere weiterzukommen, müssen sie nicht erst ein (schlechter) Manager werden. Früher war eine leitende Position der einzige Weg zur Beförderung. Jetzt können Mitarbeiter in zunehmendem Maße beruflich vorankommen, indem sie immer schwierigere Projekte oder komplexere Aufgaben übernehmen.

Der Drang nach struktureller Zusammenarbeit ist in den vergangenen Jahren recht stürmisch verlaufen. Dafür kann man mehrere Gründe benennen. Deregulierung und De-Institutionalisierung haben das Gefühl der Unsicherheit in hohem Maße verstärkt. Altvertraute Regeln und stabile gesellschaftliche Institutionen (Kirche, Nachbarschaft usw.) boten ein Gefühl der Geborgenheit, verlieren jedoch immer mehr an Bedeutung. In den dadurch entstandenen Lücken im gesellschaftlichen Bereich suchen die Menschen, die immer mehr zur Individualisierung neigen, eine Orientierung und einen neuen Halt. Das Tempo, in dem neue Produkte entwickelt und angeboten werden, nimmt zu und die Anforderungen, die an diese Produkte und Dienstleistungen gestellt werden, werden immer höher. Wer weiterhin die Nase vorn haben und mit den Entwicklungen Schritt halten will, muss sich nach Bündnispartnern umschauen, die über zusätzliche Potenziale und Mittel verfügen, die für das Überleben von wesentlicher Bedeutung sind. In verschiedenen Formen „vertikaler Kooperation“ schließen Zulieferer und Produzenten sich zusammen, während Konkurrenten und gleich geartete Organisationen dies in Form einer „horizontalen Zusammenarbeit“ tun. Allianzen und andere Arten von Arbeitsgemeinschaften werden unter Freiberuflern sowie zwischen kleinen und großen Organisationen und zwischen ganzen Ländern gegründet. Zusammen bemühen sie sich, die Potenzen und Mittel des jeweils anderen für das gemeinsame und auch für das eigene Überleben zu nutzen.

2.3 Netzwerke und Arbeitsstrukturen

Ich gehe davon aus, dass hierarchische Organisationen nur in beschränktem Maße in der Lage sind, Einsichten und Lösungsvorschläge ihrer Mitarbeiter am Arbeitsplatz in ihrem vollen Umfang zu erkennen und diese für innovative Zwecke und Verbesserungen nutzbar zu machen. Dafür braucht es flache Organisationen, die ein Auge für horizontale Ebenen der Zusammenarbeit und des Zusammenlernens haben. Peter Drucker verwendet zwei Bilder, um den Übergang zu erläutern, die Organisationen machen, damit die Produktivität der „Wissensarbeiter“ (diesen Begriff hat Drucker eingeführt) gesteigert wird. Das Symphonieorchester, das unter der strengen Leitung eines Dirigenten spielt, wird nach seiner Auffassung immer stärker verdrängt zu Gunsten der Jamsessions einer Jazzband, in dem die Leitung vom einen Musiker auf den Nächsten wechselt, je nachdem, wer in der Spielfase in der Band „den Ton angibt“.

In diesem Artikel gehe ich davon aus, dass durch das Lernen in Netzwerken dasjenige gelernt und entwickelt wird, was das Arbeiten in Netzwerken fördert.

Es gibt verschiedene Auffassungen darüber, was Netzwerke sind. Ich sehe Netzwerke als

- interaktive Ordnungen von Personen, Gruppen und/oder Organisationen;
- die weniger formell sind als die „permanenten“ Organisationen;

- die vor allem auf gemeinsam getragenen Ideen und Fragestellungen beruhen;
- die größtenteils zu Entwicklungszwecken gebildet wurden (Produktentwicklung, Qualitätsentwicklung usw.);
- welche die Beteiligten auf nicht hierarchische Weise zusammenarbeiten lassen;
- wo es für die Beteiligten einfach ist, miteinander Kontakt aufzunehmen und
- wo sie auf Grundlage des Prinzips von Geben und Nehmen
- selbstbestimmt (Verantwortung übernehmen, Initiative ergreifen)
- zu nachweisbaren Resultaten gelangen wollen,
- wobei jeder Teilnehmer Schnittstelle für weitere gezielte Kontakte sein kann.

„Permanente“ Organisationen stellen den laufenden Betrieb sicher. Erneuerungen werden dort schnell als Störung des Ablaufs betrachtet. Netzwerke ermöglichen durch den Spielraum, den sie bieten, neue Entwicklungen. Netzwerke gab es schon immer und wird es immer geben - sie gehören zum menschlichen Dasein. Aber die starke Beachtung, die Netzwerke momentan bekommen, ist kein Zufall. Den Grund habe ich in § 2 in der Begründung der „Neigung zur Zusammenarbeit“ erläutert.

2.4 Netzwerke als Lernform

Lernnetzwerke treten in verschiedenen Formen in Erscheinung. Ich möchte mich hier auf das *Projektlernen* und das *Action Learning* (nach Reginald Revans) beschränken.

2.4.1 Projektlernen

Im *Projektlernen* gehen verschiedene, funktionell aufeinander bezogene Akteure Verbindungen miteinander ein: Der Projektleiter schließt mit dem Auftraggeber einen Projektvertrag, pflegt Kontakte mit den Kunden, die sich ihrerseits von den Projektarbeiten letztendlich Vorteile versprechen. Der Projektleiter hat es ferner mit Lieferanten zu tun, die für den nötigen Input (Bereitstellung von Arbeitskräften, Information, Material, Räumen usw.) verantwortlich sind. Projektmitarbeiter melden sich an, um Beiträge zum Projekt zu liefern und verpflichten sich als Team für diese Aufgabe. Die organisatorischen Strukturen des projektmäßigen Arbeitens können noch sehr stark im Zeichen der funktionellen Pyramide und des linearen Denkens stehen. Der Auftrag ist dann eher eine Anweisung als ein Vertrag, der Auftraggeber tritt als Vorgesetzter auf und nicht als Vertragspartner; die Projektmitarbeiter erfüllen ihre Aufgabe relativ unabhängig voneinander innerhalb des ihnen zugeteilten Aufgabenbereichs. Die Steuerung erfolgt vor allem von oben herab. In anderen Organisationen ist die Entwicklung schon weiter gediehen und dort überwiegt der horizontale Charakter der Zusammenarbeit. Die Inspiration der beteiligten Akteure wird dann als wesentliche Voraussetzung für die Erfolgchancen des Projektes betrachtet, ebenso wie das Teamwork und das *Contracting* zwischen den Beteiligten (Bos & Harting, 1998). Die Steuerung erfolgt in Form eines Zyklus, der von den Beteiligten wiederholt durchlaufen wird.

2.4.2 Action Learning

In *Action-Learning*-Programmen (Donnenberg, 1995; Donnenberg, 1999 und Donnenberg in „Handboek Effectief Opleiden“) gehen die Teilnehmer oft nach den Grundsätzen projektmäßigen Arbeitens vor. Aber es gibt auch Raum für andere, lockerere Formen des Netzwerklernens. Wichtige Partner im Netzwerk sind der persönliche Förderer des Teilnehmers und die Teilnehmerkollegen, die Verantwortung für die Ausführung einer anderen komplexen Aufgabe übernommen haben. Zusammen mit den Kollegen bilden die Teilnehmer des Action-Learning-Programms Gruppen zur gegenseitigen Beratung; mit

dem Förderer sprechen sie regelmäßig über Erfahrungen im politischen Kräftefeld der Organisation, mit dem Auftraggeber über die Fortschritte bei der Erfüllung der Aufgabe, mit den Kunden über die Zweckdienlichkeit der Lösung für die Kundenbedürfnisse. Die Teilnehmer betrachten die Heterogenität des Hintergrundes der Kollegen in den Gruppen für gegenseitige Beratung und die unterschiedlichen Rollen der Gesprächspartner als eine willkommene Herausforderung, um die eigenen selbstverständlichen Auffassungen zur Diskussion stellen zu können.

3. Verschiebungen der Lernformen?

3.1 *Andere Fähigkeiten entwickeln*

Welche Fähigkeiten erfordert das Arbeiten in den neuen Arbeitsstrukturen? Was bedeutet dies für die Lernformen? Inwiefern halten diese mit den neuen Arbeitsstrukturen Schritt?

Bevor ich einen Überblick über die Fähigkeiten gebe, die in den heutigen Arbeitsstrukturen gefordert sind, möchte ich noch einmal einige Beispiele für Arbeitssituationen anführen, in denen das Lernen am Arbeitsplatz auf der Tagesordnung steht:

- funktions- und organisationsüberschreitende Prozessteams, die die Verantwortung für das Management einer hierarchischen Kette übernehmen;
- multidisziplinär zusammengesetzte Projektgruppen, die im Team und in Verbindung mit verschiedenen externen Stakeholdern (= Interessenträgern wie zum Beispiel Kunden, Lieferanten, Aktionäre, etc.) Lösungen ausarbeiten;
- Vorstände und Managementgruppen, die für Kooperationsverhältnisse Planungsprozesse übernehmen;
- Qualitätszirkel innerhalb von Organisationen und Benchmarking-Übungen zwischen Organisationen;
- zeitlich befristete Allianzen (sogar zwischen Konkurrenten wie zum Beispiel Philips und Sony für die Entwicklung der Compact Disk).

Die stark betonte horizontale Dimension der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen und/oder Organisationen zur Lösung neuer, komplexer Probleme setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus,

- den eigenen Standpunkt zu relativieren;
- Interesse für die Position und die Sichtweise des anderen zu haben;
- aus Fehlern zu lernen;
- Unkenntnis und Unsicherheit miteinander zu teilen;
- sich von Annahmen, Auffassungen und Werten zu lösen, die bislang Sicherheit boten.

Erst wenn man diese Fähigkeiten hinreichend mobilisieren kann, werden die neuen Arbeitsgemeinschaften Früchte abwerfen. Die Unterschiede zwischen den beteiligten Kooperationspartnern (Unterschiede in Bezug auf Disziplin, ethnische Hintergründe, kulturelle Konditionierung usw.) fordern den Einzelnen heraus, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Die Beteiligten stellen „dumme Fragen“, wenn ihnen „etwas Merkwürdiges“ am anderen auffällt. Dies führt zum Nachdenken über Sachen, die sonst im Unbewussten verhaftet oder als unanfechtbare Auffassung unangetastet bleiben. Wenn diese Heterogenität der Beteiligten nicht auf konstruktive Weise aufgegriffen werden kann, ist sie vor allem störend und hinderlich.

Der Erfolg der Zusammenarbeit hängt also davon ab, ob sich die Beteiligten gegenseitig als Lernpartner akzeptieren und einander in der Arbeit oder im Umfeld der Arbeitssituation durch Reflexion, Fragen, Feed-back herausfordern und unterstützen.

Oft hört man jetzt den Spruch „Diese Fähigkeiten zur neuen Zusammenarbeit sind in Schulungen nicht erlernbar!“ Wie sind sie denn überhaupt erlernbar? Es zeigt sich, dass die dazu erforderlichen Formen des Erfahrungslernens (entdeckendes Lernen) heutzutage noch nicht so leicht als Lösung betrachtet werden. Man verfällt dann wieder auf die schon länger bewährten Formen des Unterweisungslehrens.

3.2 Wo stehen wir heute mit der Entwicklung von Lernformen?

Für die Standortbestimmung benutze ich zwei Einteilungen, die aufzeigen, wie die Schwerpunkte heutzutage liegen und wo es noch „weiße Flecken“ in der Landschaft des Lernens gibt: die Einteilung nach Verfahren und Ergebnis (siehe Abb. 2) und die Einteilung nach Lernebenen (siehe Abb. 4).

3.2.1 Übersicht mit Hilfe der Frage nach dem Verhältnis von Verfahren und Ergebnis

Wenn der Weg und das Resultat festgelegt sind oder vorher festgelegt werden können, kann man von *Unterweisungslehren* sprechen: Früher erworbenes Wissen und Können wird programmiert und von einem Experten (Dozenten, Schulungsleiter, erfahrenen Spezialisten usw.) vermittelt (unterwiesen = „eingebaut“). Die Schüler nehmen das dargebotene Wissen mehr oder weniger auf, verarbeiten es und wenden es je nach Qualität dieser Verarbeitung an.

Wer das Resultat fest vor Augen hat, aber den Weg dazu nicht kennt, muss diesen Weg Schritt für Schritt ausprobieren, nach jedem Schritt auswerten, eventuell korrigieren usw. (*Aktion & Reflektion*).

Bei der Suche nach der Bestimmung eines jetzt noch unbekanntes Ergebnisses helfen *Kreativitätsmethoden*: Der Weg ist festgelegt oder kann festgelegt werden.

Wenn weder das Resultat des ganzen Aufwandes noch der Weg, um dieses Ergebnis zu erzielen, vorher festliegen, sondern in der jeweiligen Situation festgelegt bzw. gefunden werden muss, kann man von *entdeckendem Lernen* sprechen; die Beteiligten machen eine Erfahrung, die „zu denken“ gibt und sie bemühen sich, selber den roten Faden, die Botschaft, das Wesentliche herauszufinden.

In Abb. 2 sind vier Lernformen nach Bekanntheitsgrad des Lernprozesses und Resultates angeordnet. Die Lernformen innerhalb des Kreises sind methodisch gut entwickelt; mit diesen Formen sind wir in unserer Praxis sehr vertraut. Was außerhalb des Kreises liegt, ist uns weniger geläufig und ist methodologisch relativ unterentwickelt.

		PROZESS	
		Bekannt	Unbekannt
RESULTAT	Bekannt	Unterweisungslehren	Aktion & Reflektion
	Unbekannt	Kreativitätsansätze	Entdeckendes Lernen

Fig. 2: Lernprozess und Lernresultat

Unterweisungslernen

Meines Erachtens ist das Feld des Unterweisungslearnens inzwischen gut erforscht. Dafür wurden zahllose bewährte Methoden entwickelt und es wird dankbar Gebrauch davon gemacht. Letzteres ist nicht verwunderlich: Es ist allgemein bekannt. Der traditionelle Schulunterricht hat uns alle damit vertraut gemacht; so sehr sogar, dass wir dazu neigen, es mit Lernen überhaupt gleichzusetzen. Es knüpft an tief verwurzelte Erwartungen an, dass es Autoritäten gibt, die wissen und sagen, wie etwas gemacht werden muss und es gibt Gewissheit, für Dozenten, Schüler und last but not least für das Management - es ist kontrollierbar und (relativ) überschaubar. Unterweisungslernen entspricht dem Oben-Unten-Prinzip in Organisationen: Das Management hat das Sagen und schaltet bei Bedarf interne oder externe Experten ein, um die Ausführenden mit fachlichem Wissen und Können auszustatten. Die Experten entlasten den Schüler von eigener Denkarbeit und Verantwortung („Der Meister hat gesprochen! Was hätte ich dem noch hinzuzufügen?“).

Alles „programmierte Wissen“, das angeboten und aufgenommen wird, kann gediegen verwaltet werden, wie aus den zahllosen Bibliotheken, Archiven, Datenbanken und Schulungszentren mit ihrem Kanon an „Wissenswertem“ ersichtlich wird.

Unterweisungslernen konfrontiert die Beteiligten mit einer unüberschaubaren Masse an Wissen. Die Verwalter und Benutzer programmierten Wissens können sich nicht der Fragestellung entziehen, welches Wissen noch zeitgemäß und welches schon wieder überholt ist. Es handelt sich schließlich um Lösungen früherer Probleme, Lösungen, die früher Sinn und Zweck hatten, aber gelten sie immer noch? Was ist Ballastwissen, das denjenigen, die nach geeigneten Lösungen für die Probleme von heute oder nach Wegen zur Prävention suchen, eher im Wege ist als dass es zur Klärung beiträgt? Wie auch immer, Fachleute des Berichtswesens und ICTer nehmen sich der Problemstellung an, weil Wissen als ein „asset“ entdeckt worden ist, womit gewuchert werden muss. Die Frage lautet, welche Beziehungen zu Stande gebracht bzw. unterhalten werden müssen, damit das gespeicherte Wissen (in den Köpfen, in Akten, Archiven, Datenbanken, Schulungszentren usw.) so schnell wie möglich und in geeigneter Form an die Stelle gelangt, wo es gebraucht wird. Es gibt heute schätzungsweise ca. 6 000 Fachdisziplinen, die täglich durchschnittlich 20 000 Artikel veröffentlichen. Die Verlagerung von der Industrie zur wissensintensiven Dienstleistung zeigt sich z.B. in Deutschland an der Zahl der Unternehmen, die in den 90er-Jahren bis jetzt gegründet wurden: 27 000 neue Softwarebetriebe gegenüber 12 000 Industriebetrieben (Kern e.a., 1998). Lernnetzwerke helfen beim Knüpfen von Kontakten in diesem weiten Feld und bei der Prüfung, was nützlich sein könnte und was Ballast ist.

Kreativitätsansätze

Das Feld der Kreativitätsansätze scheint recht gut entwickelt zu sein: Es finden regelmäßig Brainstorming-sessions statt, wenn auch in ihren Methoden nicht immer gleichermaßen gewissenhaft; um umfassende und gründliche Szenarien zu entwickeln, werden weder Kosten noch Mühe gescheut. Seminare über Kreativitätsansätze finden auf dem Markt des Wissens und Könnens regen Zulauf.

Aktion und Reflektion

In viel geringerem Maße finde ich allerdings Routinen in Organisationen vor, mit denen Aktion und Reflektion systematisch und diszipliniert abgewechselt werden, um schrittweise zum Erreichen des gewünschten Resultats voranzukommen. Reflexion hat im Arbeitsleben einen geringen Stellenwert, und wenn die Ergebnisse zu Kritik an wesentlichen Punkten

führen, zeigt sich, dass das „Modell I“ von Argyris gut funktioniert. „Modell I“ stellt ein radikales Hindernis für eine reflexive Einstellung dar. Argyris (Argyris 1996) charakterisiert mit Modell I ein Denk- und Handlungsmuster, das wir alle mit „hoch entwickelter Inkompetenz“ (highly skilled incompetence) anwenden; fähig, weil wir es auf virtuose Weise beherrschen, Inkompetenz, weil wir *offensichtlich nicht fähig sind, uns dieser eingeschliffenen Gewohnheit bewusst zu werden*, geschweige denn, diese Angewohnheit - falls wir dies überhaupt möchten - abzustellen. Modell I besteht aus vier Komponenten: 1) man setzt alles daran, sein Ziel so aufrechtzuerhalten, wie man es zuvor festgelegt hat, 2) man muss gewinnen, verlieren ist eine Katastrophe, 3) negative Gefühle sind zu vermeiden, 4) Rationalität hat Vorrang. Modell I bedeutet Schutz der eigenen Person und Schutz des anderen (auch wenn dieser gar nicht darum gebeten hat), und es bedeutet einseitige Beherrschung des anderen. Folglich überwiegt eine defensive Haltung und wird wenig zuverlässige Information produziert - ein tief verwurzelter Lernmangel, der wirklich mehr Beachtung verdient als bisher der Fall war.

Entdeckendes Lernen

Die größten weißen Flecken finden sich im Bereich des entdeckenden Lernens. Das entdeckende Lernen beruht auf unseren eigenen persönlichen Erfahrungen, die wir Tag für Tag machen. Vom Tag unserer Geburt an sind wir damit beschäftigt („mit vielen Rückschlägen“) und es wird uns das ganze weitere Leben begleiten („Wie werde ich erwachsen?“, „Wie bereite ich mich auf das Sterben vor?“). Die Schule und ähnliche Institutionen lenken jedoch von diesen Fragen ab. Entdeckendes Lernen bleibt im Vergleich mit dem Unterweisungslernen unterentwickelt, mit der Folge, dass nicht viel passiert, um die Effektivität dieser Lernform zu verbessern. Das ist bitter, weil wir als Person und als Organisation in dieser Zeit in hohem Maße mit Phänomenen konfrontiert werden, die uns alle vor neue Fragen stellen. Es bleibt uns dann nichts anderes übrig, als auf Erkundung zu gehen, Sachen auszuprobieren und aus Erfahrung zu lernen. Was uns dabei behindert, ist die Neigung, nach Lösungen zu suchen gemäß dem Prinzip „mehr vom selben“, also von dem, was uns von früher vertraut ist, was wir inzwischen sicher beherrschen, z.B. noch mehr Regeln (durch unsere bürokratische Errungenschaften eingebläut), oder worüber wir relativ leicht verfügen können, z.B. noch mehr Personal oder noch mehr Gerät oder noch mehr Geld. Entscheidend für das entdeckende Lernen ist unsere Bereitschaft, die neuen Erfahrungen zu erkennen, die wahrgenommenen Tatsachen zu akzeptieren, uns für neue Wahrnehmungen und Ideen zu öffnen, diese so aufzunehmen, dass sie sich in uns herauskristallisieren können. Das hört sich alles so selbstverständlich an, aber in Wirklichkeit machen wir diesbezüglich eine schlechte Figur. Hartnäckige, unserem Bewusstsein schwer zugängliche Abwehrmechanismen stehen uns im Weg („Keine Fehler machen!“, „Ich muss gewinnen!“, „Ich kann es mir nicht erlauben offen zu sein!“ usw.). Sich widersprechende Gruppennormen und verborgene Regeln einer lernfeindlichen Organisationskultur hindern uns am Lernen. Multidisziplinäre Lerngruppen können zum entdeckenden Lernen beitragen. Die unterschiedlichen Sichtweisen fordern die Beteiligten heraus, die Selbstverständlichkeiten des eigenen Faches kritisch unter die Lupe zu nehmen. Besonders hilfreich für das entdeckende Lernen ist eine Organisationskultur, in der Fehler unter bestimmten Voraussetzungen zulässig sind und wo die Atmosphäre nicht bedrohlich ist. Hilfreich ist auch, wenn Führungskräfte sowie Aus- und Weiterbilder mehr aus der Rolle des Coaches handeln. Zutraglich sind außerdem Auftraggeber und Verantwortungsträger, die nicht nur zusätzlichen Druck ausüben, sondern auch dazu anregen, ab und zu mal eine Verschnaufpause einzulegen und etwas anderes zu machen. Es ist bekannt, dass brillante Ideen und Eingebungen oft in Momenten sich einstellen, wenn wir zwischendurch, nach einer Periode intensiven Suchens, Erprobens, Studierens und Arbeitens etwas anderes machen, wie im Garten arbeiten, Sport treiben, Geschirr spülen usw.

Zusammenhang zwischen Unterweisungslernen und entdeckendem Lernen

Unterweisungslernen und entdeckendes Lernen stehen natürlich nicht zusammenhanglos nebeneinander: neue Einsichten und neu entwickelte Fähigkeiten werden als Input für das Unterweisungslernen verfügbar, die Anwendung neu erworbenen Wissens führt zu neuen Erfahrungen, die wiederum zum forschenden Lernen führen können. Unterweisungslernen und entdeckendes Lernen stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Ohne „questioning power“, d.h. ohne die Fähigkeit, Fragen zu stellen, wodurch die Beteiligten das Wesentliche an ihrer Aufgabe oder ihrem Problem herausfinden können, werden sie in dem uferlosen Meer von Informationen ertrinken oder umhertreiben. Ohne klare Begriffe werden sie in ihren Wahrnehmungen versagen und dadurch ihre Erfahrungen ungenügend nutzbar machen.

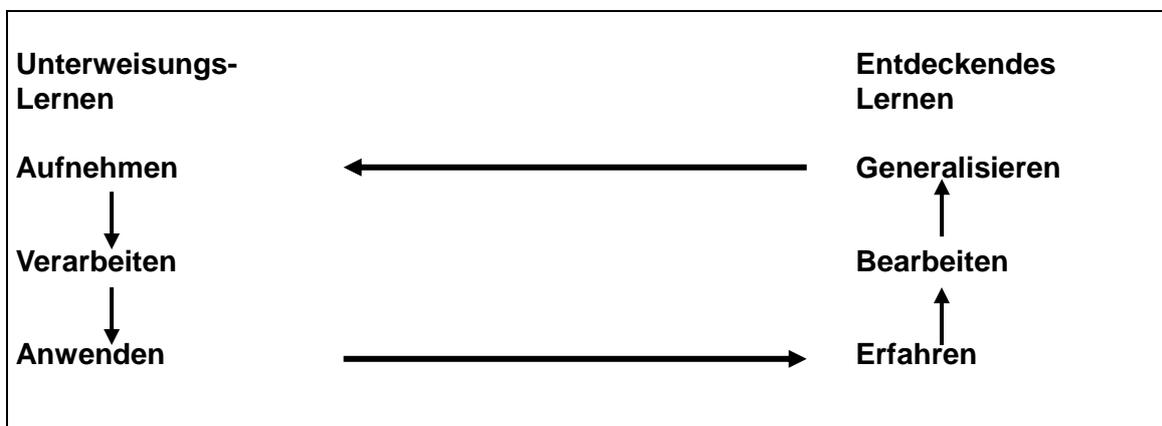


Abb. 3: Zusammenhang Unterweisungslernen und entdeckendem Lernen

Wer Netzwerke plant, wird also nach einer geeigneten Kombination der beiden Lernmethoden suchen und die Schwächen der Unterweisungsmethode (z.B. mehr vom selben, obwohl die Probleme dadurch eher größer werden) vermeiden und die relative Unterentwicklung der entdeckenden Methode berücksichtigen müssen. Diese verdient stärkere Entwicklungsbemühungen, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass Arbeiten maßgeschneidert, situationsbedingt und flexibel beschaffen sein müssen.

3.2.2 Übersicht über die Lernebenen

Eine zweite Methode der Standortbestimmung - wo stehen wir mit der Entwicklung von Lernformen, die den neuen Arbeitsstrukturen entsprechen? – bietet eine Einteilung in vier Lernebenen. In freier Nachempfindung von Walz & Bertels (1985) habe ich diese in einer Übersicht zusammengefasst.

Lernebenen	Merkmale des Lernens
VISIONÄR Wie kritisch sind wir gegenüber unseren Denkprinzipien und Lernstrategien?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Grundauffassungen und Ausgangspunkte (die „verborgenen Lenker“, d.h. wodurch mein Denken geleitet wird), kritisch unter die Lupe nehmen, ebenso Werte und Einstellungen, ◆ Veränderung der Lernstrategien; ◆ die „Fehlbarkeit der Wahrheit“ (Soros, 1998) ist Ausgangspunkt.
STRATEGISCH Inwiefern sind wir fähig, eine andere Einstellung zur betreffenden Frage finden?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bewusstes Lernen, indem bestehende Denk- und Handlungssysteme genau beschrieben und anschließend kritisch überdacht werden ◆ Inhalt und Methoden der Arbeit grundsätzlich in Frage stellen ◆ Andere Sichtweisen anwenden, andere Positionen einnehmen, um an das Problem heranzugehen
TAKTISCH Was können wir tun, um die Sache gezielt zu verbessern?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bewusstes Lernen, indem neue Möglichkeiten innerhalb bestehender Denk- und Handlungssysteme genutzt werden, vor allem Verbesserungen im Detail ◆ Gezieltes, geplantes, systematisches und rationelles Lernen
OPERATIONELL Was spart Kosten und Mühe, was erleichtert das Arbeiten, verringert Konflikte?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <u>Un</u>bewusstes, nicht zielgerichtetes, automatisches Lernen, abhängig von zufälligen Umständen, gefühlsmäßig gesteuert ◆ Üben zeigt Wirkung ◆ Betrifft sowohl die Ausführung materieller Prozesse als auch von Prozessen zwischen Menschen und Gruppen

Abb. 4: Lernebenen (frei nach Walz & Bartels, 1985)

Diese Unterscheidung von Lernebenen schließt an Kategorien an, die im Management üblich sind („operationell“, „taktisch“, usw.). Außerdem wird damit ein diagnostisches Instrument für die Auswertung von Lernbemühungen in Lernnetzwerken bereitgestellt.

a) Der Begriff „**Operationelles Lernen**“ öffnet die Augen für das unbewusste Lernen, das ständig stattfindet. Es ist angenehm zu erkennen, dass eine ganze Menge ohne zusätzliche Anstrengung „einfach so“ erlernt wird. Ein Nachteil des unbewussten Lernens ist, dass uns nicht klar ist, was wir alles lernen. Es können also auch unerwünschte Lerneffekte dabei sein. Ohne es zu merken, übernehmen z.B. Neuankömmlinge in einer Organisation von den „alten Hasen“ dysfunktionale Angewohnheiten.

Die Heterogenität in Lernnetzwerken, die dadurch entsteht, dass die Teilnehmer aus verschiedenen Organisationen, Disziplinen und Ländern zusammenkommen, kann vorübergehend zu so genannten „eye-openers“ führen, wenn die Beteiligten einander gut beobachten, vor allem auch in Bezug auf Kleinigkeiten ihres Tuns, und einander unmittelbar eine Rückmeldung geben, was ihnen aufgefallen ist.

b) „**Taktisches Lernen**“ ist die Domäne des „Single-loop-Lernens“ (Argyris 1990). Die Akteure fragen sich, ob eine bestimmte Handlungsweise tatsächlich den gewünschten und erwarteten Resultaten entspricht und ob nicht doch noch mehr drin wäre. Korrekatives Handeln steht im Vordergrund. Diese Art des Lernens ist solange sinnvoll und nützlich, wie tatsächlich Verbesserungen zu Stande kommen und unerwünschte Nebenwirkungen nicht die positiven Resultate der Arbeit überwiegen.

c) Wenn dieser Effekt eintritt, wird es Zeit für „**strategisches Lernen**“ beziehungsweise „Double-loop-Lernen“ (Argyris, 1990). Hier werden bestehende Annahmen („die Programmierung hinter dem Handeln“), die dem eingebürgerten Handeln zugrunde liegen, einer kritischen Betrachtung unterworfen. Stimmen sie nicht (mehr)? Sind sie kontraproduktiv? Ist deren Reichweite beschränkter als bisher angenommen wurde? Besteht Anlass, um eine Annahme daraufhin zu überprüfen, ob sie hinreichend auf Fakten beruht? Dies alles erfordert eine gründliche Reflexion.

Lernnetzwerke eignen sich durch ihre heterogene Zusammensetzung hervorragend für diese Art von Reflektion. Jetzt hängt es davon ab, ob die Teilnehmer im Lernnetzwerk über genügend Kompetenzen verfügen, um diese Chance tatsächlich zu nutzen. Was sie für diese Reflektion brauchen, ist nach Kern, Braun und Zinser (1998):

- Fachkompetenz (nicht nur Produkt- und Verfahrenkenntnisse, sondern auch Prognosekenntnisse);
- Methodenkompetenz (zur Problemlösung, für analytisches und synthetisches Denken, interdisziplinäres Arbeiten);
- Soziale Kompetenz (insbes. für Kooperation und Umgang mit Konflikten);
- Persönlichkeitskompetenz (Selfmanagement auf der Grundlage von Selbstkritik);
- Medienkompetenz (fokussierte Informationsbeschaffung, kritisches Einordnen, Fähigkeit zur Präsentation eigener Ideen).

Wer die Möglichkeit hat, Teilnehmern in Lern- und Arbeitsgruppen dabei zu helfen, Einsicht in den persönlichen Lernstil zu gewinnen (beispielsweise mit dem Kolb-Test), wird feststellen müssen, dass verhältnismäßig wenige Personen in Bezug auf „Beobachtung und Reflektion“ starke Ausprägungen haben. Es verwundert darum nicht, dass die Kunst des Reflektierens auch in Managementlehrgängen immer mehr Beachtung findet, auch wenn dies vielen Machern wie „Fluchen in der Kirche“ vorkommt. Das Center for Creative Leadership in Greensboro, North Carolina, findet starke Beachtung durch ausführliche Untersuchungen in diesem Bereich (Was sind die Randbedingungen für eine effektive Reflektion?) und durch die Empfehlungen, die daraus hervorgegangen sind. Eine Zusammenfassung und Auswertung der Forschungsergebnisse über das Reflektieren findet sich in Wood Daudelin (1996). Die Ergebnisse lauten zusammengefasst, dass diejenigen, die alleine oder zusammen mit einem Coach ihre Erfahrungen methodisch reflektieren, viel effektiver lernen als diejenigen, die nur nebenbei reflektieren; die Effektivität des Überdenkens in Kleingruppen (z.B. in Form von Intervisions- oder Action Learning-Gruppen) kommt nur dann zu Stande, wenn die Teilnehmer nicht formell „der Reihe nach vorgehen“, sondern sich die Mühe nehmen, einen gewissen Tiefgang zu erreichen, auch wenn dadurch weniger Personen drankommen, und wenn sie das Wesentliche notieren.

d) „**Visionäres Lernen**“ ist eine Ebene des Lernens, bei der die Grundlage unseres Denkens durchleuchtet wird. Dies erfordert noch mehr Mut als auf der Ebene des strategischen Lernens angesagt ist. Visionäres Lernen fordert die Fragestellung heraus: Aus welcher Quelle schöpfe ich, um auch noch meine Grundauffassungen über Leben und Arbeit zu hinterfragen? Diese Fragestellung wurde in Managementkreisen durch den Dialogansatz einen großen Schritt vorangebracht, der im MIT Center for Organizational Learning (Senge, 1990; Schein, 1993; Isaacs, 1993) auf Grundlage der Ideen und

Experimente des Kernphysikers David Bohm entwickelt wurde (Bohm, 1996). Bohm war als passionierter Wissenschaftler von den ständig auftretenden Schwierigkeiten in wissenschaftlichen Diskussionen sehr betroffen. Wenn Gesprächspartner sich in ihren Denkpositionen eingraben und zu keiner Bewegung mehr bereit sind, werden alle zu Verlierern. Als erschreckendes Beispiel führt Bohm Einstein und Bohr an, die ursprünglich eng befreundet waren, aber durch unterschiedliche Auffassungen, die sich in ihren wissenschaftlichen Diskussionen herausbildeten, in diametrale Positionen gerieten. Aus diesem Gegensatz fanden sie nicht mehr heraus und die beiden Koryphäen erwiesen sich als unfähig zu weiteren Diskussionen. (Durch seine schlichte Sprache liest sich das Buch von Bohm ziemlich leicht und wegen des „Erlebnisgehalts“ hinterlässt es beim Leser einen nachhaltigen Eindruck. Es gibt einerseits die Philosophie wieder und ist andererseits ein Handbuch für diejenigen, die mit dem Dialogansatz arbeiten möchten. Dennoch ist es nur ein kleines Büchlein!).

3.3 Lernnetzwerke und Dialog

In Lernnetzwerken mit den gewaltigen Interessensgegensätzen, die sich darin oft manifestieren, kann es hoffnungsvoll stimmen zu wissen, dass es sehr wohl einen Ausweg gibt, und zwar auf sehr grundlegende und kreative Weise, aber natürlich ohne Erfolgsgarantie. Eine wichtige Voraussetzung im Dialogansatz ist die Gleichrangigkeit aller Beteiligten und die Bereitschaft, sich von Zielen und Absichten zu lösen. Letzteres ist in Lernnetzwerken innerhalb der beruflichen Arbeit eine ziemlich widersprüchlich erscheinende Voraussetzung. Aber das Aufgeben vorher festgelegter Ziele durch die Teilnehmer zu Gunsten des Dialogs ist nur vorübergehend. In der Zeit, in der dies geschieht, geht es darum, die sich widerstreitenden Auffassungen zu „suspendieren“ (ein Fachausdruck und Schlüsselbegriff aus der „Dialogkunde“). Dabei sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- Abweichende Meinungen möglichst klar formulieren, sodass sie zusammen, nebeneinander, den Beteiligten bewusst werden können;
- Meinungen vorübergehend nicht verteidigend festhalten, nicht angreifen;
- Meinungen kritisch durchleuchten („dia“ = durch), nüchtern feststellen, was sie beinhalten und was nicht, was aus ihnen heraus spricht.

So entsteht die Möglichkeit, dass sich durch die fest umrissenen Auffassungen hindurch ein Einblick in den Denkfluss herauskristallisiert, von dem die besagten Auffassungen auch nur ein Teil sind und aus dem sich auch ganz andere Ideen entwickeln können. Wenn die Abwendung von den ursprünglichen Auffassungen stark genug ist, werden die Beteiligten zugänglich für andere Ideen und wird der Weg damit frei für eine neue Denkweise. Dieser Vorgang kostet Zeit, Zeitvorgaben sind daher unerwünscht. Wenn die Beteiligten sich nicht die Zeit (wörtlich und im übertragenen Sinne „Freizeit“) dafür nehmen, wird vom visionären Lernen nicht viel zurechtkommen.

Ich finde es frappierend, dass das visionäre Lernen den Beteiligten - zumindest ansatzweise - eine Erkenntnis darüber vermitteln kann, was in Netzwerken auf der Tagesordnung steht, ganz gleich ob es sich um eine strategische Allianz handelt, d.h. eine Zusammenarbeit von Gleichen, Konkurrenten, oder um eine Zusammenarbeit zwischen Parteien, die eine Kette vom Lieferanten bis zum Verbraucher bilden): Alle beteiligen sich an einem Geschehen, das nur ein kleiner Teil im großen Ganzen ist, an einer Dynamik, die Teil der Weltwirtschaft und in weiterem Sinne Teil der Weltgemeinschaft ist. In vielen Äußerungen über Netzwerkorganisationen sind aufgeregte kämpferische Parolen zu hören: Schneller und wachsamer sein als die anderen, die es nicht schaffen, so schnell zu lernen, sie „ausschalten“, usw. Mir erscheinen dies noch Stimmen aus der Zeit der „geschlossenen“ Organisationen zu sein. Die Leidenschaft, die darin zum Ausdruck kommt, ist bestimmt wertvoll; aber in der Weiterführung der Idee des „großen Stroms“, des

„umfassenden Getriebes der Weltwirtschaft“ liegt vielmehr die Leidenschaft für eine stetige Steigerung von Produkten und Dienstleistungen, damit sie für den Abnehmer tatsächlich wertvoll sind und unser aller Grundlage sichern und uns in unserer Entwicklung weiterbringen. Wer Kundenbedürfnisse optimal befriedigt, hat gute Chancen, als Organisation zu überleben. Das primäre Interesse für dieses Ziel schafft bessere Lern- (und Lebens)umstände als die dominante Abgrenzung von den anderen. Wir wissen nicht ohne weiteres, was genau wertvoll ist. Dafür müssen wir immer weiterlernen, müssen Produzenten von den Konsumenten und umgekehrt lernen.

3.4 *Entdeckendes Lernen als Schlüssel*

Für die Bewusstmachung **operationellen Lernens** und für die Erschließung des **strategischen Lernens** und des **visionären Lernens** braucht es das entdeckende Lernen. Aber die Verlagerung vom Unterweisungslernen zum Entdeckungslernen vollzieht sich meines Erachtens sehr langsam; manchmal werden zwei Schritte vorwärts gemacht und anschließend wieder ein Schritt zurück. Allein schon die Sprache des entdeckenden Lernens übt einen Reizeffekt auf viele Beteiligte aus. Die mühsame Suche nach Worten zur adäquaten Beschreibung der eigenen Erfahrung wirkt oft entmutigend. Es braucht viel Geduld, um das Gestammel derjenigen auszuhalten, die es unternehmen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und Missverständnisse zu überwinden. Im Vergleich zum umfangreichen programmierten Wissen und Können, das außerdem oft sehr unterhaltsam im Wege der Unterweisung erworben wird, scheinen die Resultate des entdeckenden Lernens ziemlich dünn zu sein. Entdeckendes Lernen steht auf gespanntem Fuß mit dem dominanten Beherrschungs- und Kontrolldenken. Auch die Unbekanntheit des entdeckenden Lernens macht es unbeliebt. Diejenigen, die sich zum entdeckenden Lernen entschlossen haben, werden außerdem mit der traditionellen Kultur konfrontiert: Als Professional und als „Vorgesetzte(r)“ hat man überlegen zu sein.

4. Hinweise für die Errichtung von Lernnetzwerken

Um in Lernnetzwerken den Schwerpunkt mehr in Richtung des entdeckenden Lernens verlagern zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden. Einige von diesen beschreibe ich in diesem letzten Abschnitt des Artikels:

- a) Die Kreisstruktur der Kommunikation
- b) Modell II, nach Argyris (1996, 1999), die wünschenswerte Alternative zu Modell I, das unser unreflektiertes Handeln hartnäckig bestimmt und uns zu starker Abwehr anregt und uns so in unserem Lernen grundlegend behindert
- c) Von und mit dem Kunden lernen (nicht nur über den Kunden)
- d) Selbstgesteuertes Lernen

Die Wahl dieser Voraussetzungen wurde von der Tatsache eingegeben, dass ich in meiner Arbeit danach strebe, auf jeden Fall diese vier Elemente möglichst intensiv zu berücksichtigen. Die Kreisstruktur betrachte ich als Grundvoraussetzung für die Erschließung der Talente und der unterschiedlichen Beiträge der Beteiligten, um das anvisierte Resultat zu erreichen. Ferner betrachte ich es für einen Berater als eine wichtige Aufgabe, dem Klienten zu helfen, den durch die Defensivhaltung bedingten strukturellen Lernmangel, der durch Modell I entsteht, zu überwinden. Das Lernen mit dem Kunden kann den Produzenten aus einer einseitigen Sichtweise befreien. Selbstbestimmtes Lernen betrachte ich als die dem erwachsenen Menschen angemessene Lernform.

4.1 Die Kreisstruktur der Kommunikation

Natürlich wird die Kommunikation in Lernnetzwerken ziemlich auf die Probe gestellt. Lernnetzwerke sind Strukturen, die noch relativ ungewohnt sind. Wir sind gerade erst dabei, mehr Bewusstsein und Fertigkeiten zu entwickeln, damit wir darin funktionieren können. Schließlich sind wir immer noch hochgradig durch die traditionellen hierarchisch-funktionellen Strukturen konditioniert. Ungewohntheit ruft Unsicherheit hervor. Deshalb kann es hilfreich sein, auf die Ergebnisse der Experimente aus den 50er-Jahren (von Förster, 1993) zurückzugreifen. Diese Experimente wurden durchgeführt, um die Dynamik von Kleingruppen zu ergründen. Alex Bavelas und seine Mitforscher vom M.I.T. interessierten sich für die Strategien und Gefühle von Personen mit unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlichem Hintergrund. Was unternahmen sie, um zu einer Zusammenarbeit zu kommen, was empfanden sie als angenehm und was war ihnen unangenehm? Für seine Untersuchung bildete Bavelas mehrere Kleingruppen, bestehend aus 5 Versuchspersonen. Sie wurden getrennt in Räumen untergebracht, die sich zwischen zwei konzentrischen Zylindern befanden, über die man nicht hinwegsehen konnte. Die Versuchspersonen saßen an einem Tisch an der Wand des inneren Zylinders. Zur Mitte hin waren über dem Tisch Öffnungen angebracht. Nur durch diese Öffnungen konnten die Versuchspersonen Mitteilungen versenden und empfangen. Für die Versuchspersonen war nicht erkennbar, wie diese Öffnungen miteinander verbunden waren. Jede Person bekam eine Karte mit darauf fünf Symbolen. Durch Kommunikation mussten sie herausfinden, welches der Symbole auf der Karte aller Beteiligten stand. Sie konnten miteinander kommunizieren, indem sie auf Zetteln Fragen und Informationen durch die genannten Öffnungen austauschten. Sobald sie zu wissen meinten, welches Symbol das Gemeinsame war, konnten sie dies dem Experimentator mitteilen, indem sie eine bestimmte Taste drückten. Das Experiment wurde auf mehrerlei Weisen durchgeführt:

- Es wurden Karten mit leicht zu beschreibenden Symbolen verwendet (Quadrat, gleichseitiges Dreieck, usw.) und
- es wurden Symbole verwendet, die nicht eindeutig benannt werden konnten (hier handelte es sich um Glaskugeln mit diffusen Mustern in unterschiedlichen Farben);
- die Kommunikationswege verliefen (ohne dass die Versuchspersonen dies wussten!) kreisförmig und
- sternförmig (siehe Abb. 5).

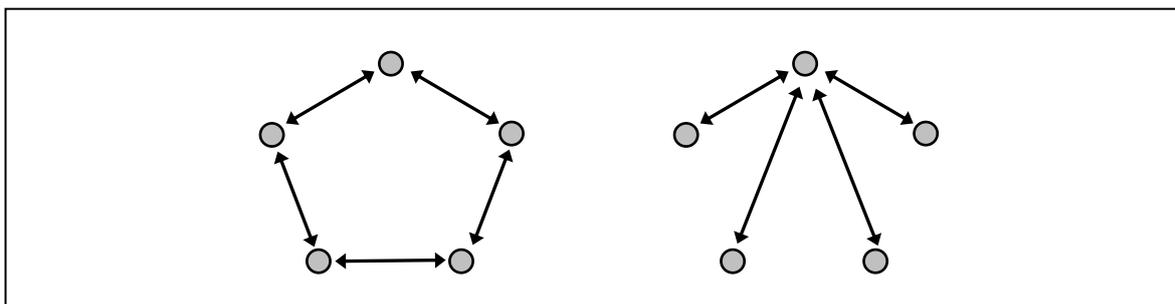


Abb. 5: Kreisstruktur und Sternstruktur

Und dies sind die bemerkenswerten Resultate der Versuche:

- Im Fall der Kreiskommunikation über die eindeutig und leicht zu beschreibenden Symbole gaben die Versuchspersonen in der Regel an, dass sie sich wohl fühlten und dass sie das Gefühl hatten, gute und schnelle Leistungen zu erbringen; die Versuchspersonen gaben an, dass sie in ihrer Zusammenarbeit keine feststehende Führung erkennen konnten; Bavelas nannte dies den „demokratischen“ Ansatz.

- Im Fall der Sternkommunikation konnten die Versuchspersonen die Aufgabe in der Hälfte der Zeit lösen, aber sie fühlten sich unwohl und hatten den Eindruck, langsam voranzukommen und wenig Erfolg zu haben; sie machten dafür „irgendeinen Schwachkopf“ verantwortlich; mehr als 90 % identifizierten eine Person als Führer, Bavelas bezeichnete dies als „autoritären“ Ansatz.
- Im Fall der Kreiskommunikation in Bezug auf die schwer zu beschreibenden Symbole arbeitete die „demokratische Gruppe“ zwar langsamer, aber erfolgreich und mit Wohlbefinden.
- Im Fall der Sternkommunikation in Bezug auf die schwer zu beschreibenden Symbole stellte sich heraus, dass die Gruppe bei schwierigeren Symbolen rasch zerfiel; verärgerte Versuchspersonen verließen sogar ihre Zellen, die Verantwortung wurde auf andere abgewälzt.

Von Förster folgert hieraus, dass in der Kreiskommunikation „Sprachprobleme“ leichter zu lösen sind als in der Sternkommunikation. Er weist darauf hin, dass die emotionale Stabilität gegenüber der Störung „schwer zu beschreibende Gegenstände“ sich nicht aus Aktionen *gegen* den Störfaktor ergibt, sondern aus dem Umstand, dass man ihn als Quelle für Kreativität benutzt.

Die Kommunikationsstruktur von Lernnetzwerken

Diese Feststellungen gibt Hinweise für die Errichtung von Lernnetzwerken:

- Gleichrangigkeit aller Teilnehmer: Jeder kann die Führung übernehmen (funktionelle Führung), jeder kann einen Beitrag leisten;
- Raum, um mit Sprache spielen zu können;
- Möglichkeit, über positive und negative Effekte zu sprechen.

4.2 Modell II

Argyris hat mit seiner Unterscheidung zwischen „Single-Loop-Lernen“ und „Double-Loop-Lernen“ sowie zwischen (Lern)modell I und (Lern)modell II dazu beigetragen, dass wir wesentliche Faktoren unseres Lernens klar benennen und mit unseren Netzwerkpartnern erörtern können. Er gibt uns wertvolle Begriffe an die Hand für Reflexionen über unser Vorgehen beim Lernen und zum Erlernen des Lernens. „Single-loop-Lernen“ und „Double-loop-Lernen“ wurden bereits früher in diesem Artikel im Zusammenhang mit taktischem und strategischem Lernen besprochen. Es geht immer wieder darum, unser Denken, Sprechen und Handeln aufeinander abzustimmen, sodass wir zum gewünschten Ergebnis kommen. Mit Modell II zeigt Argyris einen Weg, unsere fest verankerte Neigung zum „Modell-I-Lernen“ zu überwinden.

Model I

Die von uns allen spontan verwendete Aktionstheorie, die Argyris als Modell I bezeichnet, beschreibt unsere innere, kaum bewusste Programmierung, die uns ziemlich im Wege ist, die gewünschten Resultate zu erreichen. Nach Modell I bemühen wir uns - unbewusst!! -, als Sieger das von uns festgelegte Ziel zu erreichen und uns selbst und anderen negative Gefühle zu ersparen; einseitige Beherrschung geht über alles; wir wollen Streit vermeiden, wir unterdrücken unangenehme Gefühle und sind bestrebt, unsere Kompetenz nicht anzweifeln zu lassen. Model I halst uns eine ganze Reihe von Dilemmas und Widersprüchen auf: Es gebietet uns, aufrichtig zu sein, aber es verpflichtet uns gleichzeitig, Gesichtsverlust des anderen zu vermeiden, es verlangt von uns, nett zueinander zu sein, aber es fordert auch energisches Auftreten, es erkennt Fürsorglichkeit und gegenseitige Hilfe an, aber es lässt nicht zu, dass wir zeigen, dass wir verletzt sind - das wäre ja ein Zeichen der Schwäche! Kein Wunder also, dass die Effektivität unseres Handelns und Lernens unter diesen Bedingungen zu wünschen übrig lässt. Die tief

verwurzelte Gewohnheit aus Modell I, die wir sicher nicht ablegen können, solange sie uns nicht bewusst geworden und akzeptiert worden ist, macht uns sehr defensiv, bringt viel ungeprüfte Informationen zu Stande und verhindert „Double-loop-Lernen“. Die Neigung, unangenehmen Situationen und drohenden Problemen aus dem Weg zu gehen, nennt Argyris defensives Verhalten. Wir geben uns den defensiven Routinen hin, indem wir das verneinende Verhalten leugnen und verschleiern (Bypass- und Cover-up-Strategie). Wir tun dies größtenteils unbewusst und automatisch.

Unsere Netzwerkverbindungen werden also kaum Lernerfolge abwerfen, wenn es uns nicht gelingt, bewusst und selektiv mit Modell I umzugehen. Es ist ein mühsames Stück Arbeit für die Lernpartner im Lernnetzwerk, sich diese Phänomene vor Augen zu führen und zu akzeptieren, dass sie mehr oder weniger auf jeden Beteiligten zutreffen. Erst wenn dies geschieht, lohnt es, sich für Modell II als die geeignetere Handlungstheorie zu entscheiden und diese anwenden zu lernen.

Modell II

Modell II beinhaltet, dass wir „jumping to conclusions“ vermeiden und immer wieder innehalten. Dies ermöglicht es uns, unser Verhalten genau unter die Lupe zu nehmen und zu rekapitulieren, ob unsere Schlussfolgerungen und Auffassungen richtig sind. Modell II regt dazu an, in Bezug auf wichtige Entscheidungen die verfügbare Information systematisch zu prüfen und selber Verantwortung für die Entscheidung und den Lernprozess zu übernehmen. Das Denken und Entscheiden wird dann nicht mehr einseitig kontrolliert, sondern mit anderen Beteiligten geteilt. So holen wir mehr aus unserer Erfahrung heraus.

Handeln nach Modell II in einem Lernnetzwerk beinhaltet also:

- Die Beteiligten verzögern ihre Aktion und
- nehmen sich die Zeit, ihr Denken und Tun Verhalten genauer zu betrachten
- befragen sich gegenseitig zu den gemachten Beobachtungen und
- prüfen explizit die Richtigkeit der daraus gezogenen Schlüsse,
- spüren implizite Ziele und Werte auf.

Modell II ruft die Lernenden dazu auf, gemeinsam die Qualität der Entscheidungen, der Argumente zur Untermauerung der Entscheidungen und des Lernens aus Erfahrungen mit der Ausführung der Entscheidungen zu überwachen. Modell II regt die Lernenden dazu an, sich ihre Vorurteile und Unsicherheiten vor Augen zu führen, die Fähigkeit zu selbstkritischer Reflektion bei sich und den anderen zu respektieren und anzusprechen, Zweifel zuzulassen und Selbstprüfung als Stärke zu betrachten.

4.3 Von und mit dem Kunden lernen

Bei einem Organisationsentwicklungsprojekt in einer Einrichtung des Gesundheitswesens habe ich mich an der Organisation einer Arbeitskonferenz zur Festlegung von Zweck und Strategie auf breiter Basis beteiligt. An dieser Arbeitskonferenz nahmen teil: die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft, Vertreter einer nahe gelegenen Klinik, der Hauskrankenpflege, des Bundeslandes, der überweisenden Ärzte sowie ehemalige Patienten und Verwandte von Patienten. Groß war das Erstaunen, als sich herausstellte, dass die Verwandte eines Patienten am besten in der Lage war, die Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft überzeugend zu formulieren. Diese Ehefrau schöpfte aus ihren eigenen Erfahrungen und konnte in einfachen, anschaulichen Begriffen angeben, in welcher Hinsicht die Arbeitsgemeinschaft ihr und ihrem kranken Ehemann helfen hat können. Die anwesenden Experten (Ärzte, Therapeuten, Beamte, Pflegekräfte und Berater) machten große Augen. Die anwesenden Patienten und ihren Verwandten gaben an, dass sie sich zwar manchmal

über die Beiträge der Experten sehr geärgert hatten, aber dass die persönliche Kommunikation mit den Experten und den Patienten und ihrer Familie untereinander auch wichtige Fragen und Informationen hervorbrachte.

Netzwerkpartner können vom informelleren und mehr horizontalen Charakter ihrer jeweiligen Beziehungen profitieren. Funktionsabgrenzungen und Loyalitätspflichten schränken hier die Kooperation weniger ein als in der permanenten Organisation. Inwiefern schaffen es die Netzwerkpartner, Raum für Anregungen von Kunden (und Lieferanten) zu schaffen? Inwieweit haben sie Augen und Ohren für die Signale der Kunden und Lieferanten?

4.4 *Selbstbestimmtes Lernen*

Beim Unterweisungslernen erfolgt die Steuerung durch den „Fachkundigen“ und den Auftraggeber, und dem ist der Lernende untergeordnet, der nicht weiß, ob er oder sie über genügend Fähigkeiten verfügt. Dozent, Berater, Schulungsleiter usw. wissen, was gut für den Lernenden ist und richten die Lernsituation nach ihren professionellen Richtlinien ein. Entdeckendes Lernen ist angesagt, wenn es darum geht, das erforderliche Können und Erkenntnisse durch aktuelle Erfahrungen und Versuche zu erwerben. Zunächst weiß niemand, wie die passende Antwort auf die neuen Fragen lauten wird.

Alle Beteiligten sind potenzielle „Entdecker“. Der Suchprozess kann beginnen, sobald jemand die Verantwortung für eine bestimmte Situation übernimmt, in der sich ein unakzeptabler Mangel oder ein unerklärliches Phänomen vortut. Es ist dann wichtig, dass die engagierten Beteiligten darüber entscheiden, was sie untersuchen wollen und welche Methoden sie wählen; sie wollen Ort, Zeit und Umfang des Lernens selbst bestimmen. Gegebenenfalls bitten sie einen Helfer um Unterstützung. Das Organisieren von „Entdeckungsreisen“ von oben untergräbt leicht die Basis des entdeckenden Lernens, wenn die Beteiligten nicht aus eigener Bewegung einsteigen können. In der permanenten Organisation herrscht eine große Spannung zwischen dem, was das gesunde Individuum möchte und dem, was die traditionellen formellen Strukturen und Verfahren zulassen; „das gesunde Individuum strebt eine relative Unabhängigkeit an, aktive Beteiligung und den Einsatz wichtiger Fähigkeiten“ (Argyris, 1957).

Innerhalb Netzwerkstrukturen finden die Beteiligten den Raum und die Freiheit, selbst die Initiative zu ergreifen für eine proaktive Einstellung und für selbstbestimmte Suchprozesse. Die „Entdecker“ im Netzwerk sind dazu aufgerufen, die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung in sich selbst zu entwickeln („Management des inneren Teams“) und für soziale Bedingungen zu sorgen, die Freiräume schaffen und Selbständigkeit legitimieren. Pedler e.a. (1990) geben eine Übersicht über die Geschichte, die heutige Praxis und die Zukunftsfragen der Selbstentwicklung. Pedler unterscheidet das Arbeiten am Inneren (Selbstmanagement) und am Äußeren (den organisatorischen Bedingungen). Für beide Seiten ist nach seiner Auffassung das selbstbestimmte Individuum verantwortlich.

4.5 Zusammenfassung: Checkliste der Hinweise für die Einrichtung von Lernnetzwerken

Punkte, die zu beachten sind	In unserem Lernnetzwerk bereits entwickelt	In unserem Lernnetzwerk noch nicht entwickelt
1. Persönliche Verantwortung übernehmen auf Grundlage einer proaktiven Einstellung		
2. Raum und Interesse für persönliche Initiativen		
3. Entdeckungsgespräche nicht nur im eigenen Kreis aus verschiedenen Blickwinkeln, sondern auch mit Stakeholdern außerhalb (Kunden, Lieferanten, Geldgebern, Verwaltern, usw.)		
4. Sich Zeit nehmen für <ul style="list-style-type: none"> • das Reflektieren zurückliegender Aktionen • das Beobachten von Verhalten • das Geben von Feed-back • das Prüfen von Annahmen • das Aufspüren dahinterliegender Auffassungen (Paradigmata) 		
5. Bereitschaft, das emotionale und intentionelle Engagement zur Diskussion zu stellen		
6. Möglichkeit, über positive und negative Aspekte zu sprechen		
7. Kommunikation auf Grundlage der Gleichrangigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • jeder kann die Führung übernehmen, in eine Führungsaufgabe gewählt werden, im Sinne einer funktionellen Führung, • jeder kann einen Beitrag liefern 		
8. Ausdrücklich anerkannte Autonomie der Netzwerkmitglieder		

5. Literatuur

- Argyris, C. (1957): *Personality and Organisation*. New York: Harper & Row (S.233).
- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Argyris, C. (1996): *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Books.
- Bohm, D. (1996): *On Dialogue*. London & New York: Routledge.
- Bos, J. & Harting, E. (1998): *Projectmatig creëren*. Schiedam: Scriptum Books.
- Bullinger, H.-J., Wörner, K., Prieto, J. (1997): *Wissensmanagement heute – Daten, Fakten und Trends*. Unternehmensstudie in Zusammenarbeit mit dem Managermagazin. Stuttgart: Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation.
- Donnenberg, O. (1999): *Action Learning. Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Donnenberg, O. in Handboek Effectief Opleiden: Action Learning. Een uitkomst voor degenen die als lerende managers of ondernemende medewerkers willen leren werken. Delwel.
- Donnenberg, O. (1995): *Leren leiding geven*. In: Groote, G.P., Slikker, P., Hugenholtz-Sasse, C.J.: *Projecten leiden*. Utrecht: Het Spectrum / Marka.
- Förster, H. von (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kern, P.; Braun, M.; Zinser, St.: *Erfolgsfaktor Wissensmanagement*. Zeitschrift Mensch und Büro, Nr. 6, 1998.
- Isaacs, W.N. (1993): *Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning*. Organizational Dynamics, Autumn 1993, S. 24-39.
- Pedler, M., Bourgoyne, J., Boydell, T. & Welshman, G. (1990), *Self-Development in Organizations*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pinchot, G. & E. (1994): *The End of bureaucracy and The Rise of the Intelligent Organization*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Revans, R. (1998): *The ABC of Action Learning. Empowering Managers to Act and to Learn from Action*. The Mike Pedler Library, London: Lemos & Crane.
- Schein, E.H. (1993): *On Dialogue, Culture and Organizational Learning*. Organizational Dynamics, Autumn 1993, S. 40-51.
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. New York, Doubleday, S. 238-249 (The Discipline of Team Learning, Dialogue and Discussion).
- Soros, G. (1998): *De crisis van het mondiale kapitalisme. De ondergang van de vrije wereld*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Walz, H. & Bertels, Th. (1985): *Das intelligente Unternehmen. Schneller lernen als der Wettbewerb*. Landsberg Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Wood Daudelin, M. (1996): *Learning from Experience through Reflection*. Organizational Dynamics, Nr. 3, S. 36-48.

Artikel veröffentlicht in:

Dekker, H. (Red.) (1999): *Netwerkend leren. Capita Selecta*. Deventer: Kluwer.

Anschrift des Verfassers:

Otmar Donnenberg
 Traubengasse 13
 D – 79576 Weil am Rhein
 T + 49 7621 578 95 35
 F + 49 7621 578 95 36
otmar@donnenberg.nl
www.donnenberg.nl