

Was sind handlungsorientierte Trainings- und Beratungsmethoden?

Falko von Ameln, Josef Kramer

- 1.1 Wie lassen sich organisationale Lern- und Veränderungsprozesse gestalten? – 4
- 1.2 Methoden der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung – 5
- 1.3 Was leisten handlungsorientierte Methoden? – 7
- 1.4 Beitrag von Siegfried Greif: Selbstorganisiertes Lernen und Organisationsberatung – 10
- Literatur – 14

Organisationen müssen sich bewegen, um in einer sich ständig verändernden Umwelt zu überleben. Kontinuierlicher Wandel und lebenslanges Lernen der Organisation und der Mitarbeiter werden immer wichtiger, und dies nicht nur in einer globalisierten Unternehmenslandschaft, sondern auch in der öffentlichen Verwaltung und in Non-Profit-Organisationen.

1.1 Wie lassen sich organisationale Lern- und Veränderungsprozesse gestalten?

Organisationen müssen sich verändern, um mit den veränderten Anforderungen Schritt zu halten, die ihre Umwelt an sie stellt. Angesichts sich immer schneller wandelnder Umwelten (etwa im Zuge von immer kürzer werdenden Produktzyklen, der Internationalisierung der Märkte, von demografischem und Wertewandel oder gesteigerten gesetzlichen Vorschriften, um nur einige Faktoren herauszugreifen) müssen auch Organisationen neue Formen des Lernens und der Selbstveränderung finden. Dies gilt nicht nur für Wirtschaftsunternehmen, sondern auch für Non-Profit-Organisationen oder für die Verwaltung (Ameln 2014).

Wenn im Zusammenhang mit Organisationen von Lernen und Veränderung die Rede ist, ist zunächst zu fragen, wer oder was genau sich ändern muss. In den Organisationswissenschaften wird (zu Recht) darauf hingewiesen, dass die Organisation nicht mit ihren Mitgliedern identisch ist. Der Streit darüber, ob Organisationen über Veränderungen ihrer Strukturen und Prozesse oder über die Weiterqualifizierung und Reflexion ihrer Mitglieder lernen, ist aber müßig: Organisationale Lernprozesse setzen Lernen der beteiligten Personen und die Anpassung von Regeln und Strukturen voraus (zum Verhältnis von Organisation, Individuum und organisationalem Lernen vgl. Zech 2013).

■ Interventionsebenen

Insofern sind die 3 klassischen Formate (vgl. zu diesem Begriff Buer 1998) Personalentwicklung, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung nicht voneinander abgelöst zu denken.

Personalentwicklung (PE) setzt bei den Qualifikationen und Einstellungen der einzelnen Mitarbeiter an. Typische Formate der Personalentwicklung sind Seminare, Trainings, Fallsupervision, Coaching oder Mentoring. Einige typische Beispiele für PE-Maßnahmen:

- Ein Unternehmen setzt ein Entwicklungsprogramm für Nachwuchsführungskräfte auf, in dem die Teilnehmenden ihre Haltung als Führungskraft und die Anforderungen der Führungsrolle reflektieren, die Strategie und Führungsstrukturen des Unternehmens näher kennen lernen sowie Wissen über grundlegende Führungsinstrumente und Managementtechniken erwerben sollen.
- Nach der Einführung einer neuen Verwaltungssoftware schult eine Volkshochschule die betroffenen Mitarbeiter im Umgang mit der neuen EDV.
- Eine Akademie bietet ein Seminar an, in dem Mitarbeiter aus verschiedenen Organisationen sich Handwerkszeug für die Gestaltung schwieriger Gespräche erarbeiten und an Praxisfällen erproben.
- Eine Organisation bietet im Rahmen ihres Gesundheitsmanagements Schulungen an, bei denen die Mitarbeiter Yoga-Techniken zur Stressbewältigung üben.
- Eine in eine höhere Führungsposition aufgestiegene Mitarbeiterin nimmt Coaching in Anspruch, um die Anforderungen der neuen Rolle zu reflektieren und passende Verhaltensstrategien zu entwickeln.

Maßnahmen zur **Teamentwicklung (TE)** nehmen dagegen nicht die Person, sondern das Beziehungs- und Erwartungsgefüge innerhalb eines Teams in den Fokus. TE-Maßnahmen können präventiv oder kurativ durchgeführt werden.

- Beispiel für eine präventive TE: Ein neu zusammengestelltes Projektteam verbringt 2 Tage miteinander, um ein gemeinsames Verständnis der anstehenden Aufgaben zu entwickeln, die Rollen der Beteiligten zu reflektieren und gegenseitige Erwartungen an die Zusammenarbeit abzustecken.
- Beispiel für eine kurative TE: In einer Abteilung einer Bank gibt es seit einiger Zeit

Spannungen zwischen den Mitarbeitern, die das Arbeitsklima und die Arbeitsleistung gefährden. Der hinzugezogene Berater soll dem Team als neutraler Außenstehender dabei helfen, wieder Bewegung in die verhärteten Fronten zu bringen, seine problematische Gruppendynamik zu analysieren und neue Formen der Zusammenarbeit zu erarbeiten.

Personalentwicklungsmaßnahmen greifen zu kurz, wenn sie nicht die Transferbedingungen berücksichtigen, die die Umsetzung neu erworbener Fertigkeiten begünstigen oder auch hemmen können (vgl. Kauffeld 2010 sowie ► Abschn. 3.7). Vielfach sorgen dysfunktionale Strukturen, unklare Prozesse oder in der Kultur verankerte latente Regeln (Ameln u. Zech 2011) dafür, dass das Gelernte nicht umgesetzt wird oder die frisch Geschulten nach kurzer Zeit wieder in ihre alten Verhaltensweisen zurückfallen. Konflikte können auch nach einer Klärung auf der Teamebene erhalten bleiben, wenn die organisationalen Bedingungen, die zum Auftreten der Konflikte geführt haben, nicht verändert werden (Ameln 2010). Insofern reicht der Blick auf das einzelne Individuum nicht aus, um nachhaltige organisatorische Lern- und Veränderungsprozesse zu bewirken.

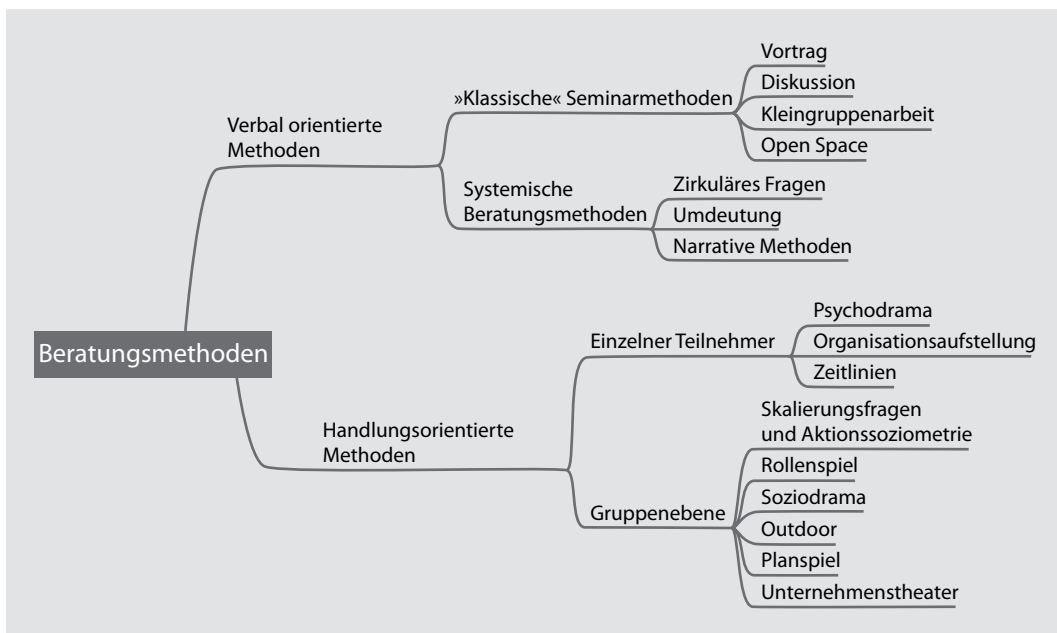
Die Ebene der **Organisationsentwicklung** (OE) befasst sich mit der Struktur und Kultur der Organisation, mit Kommunikations- und Entscheidungswegen und dem Zusammenspiel der einzelnen Organisationseinheiten. Ziel von Organisationsentwicklung ist es, die Leistungsfähigkeit der gesamten Organisation in einem systematischen, organisationsweiten Lern- und Veränderungsprozess zu verbessern. Organisationsentwicklungsstrategien schließen daher Personal- und Teamentwicklungsmaßnahmen ein. Die klassische OE (zu einer Definition vgl. Trebesch 2000) ist vielfach kritisiert worden, weil ihre theoretische Prämisse einer parallelen Entwicklung von »Produktivität und Menschlichkeit« (so der Titel eines Einführungswerks von Becker u. Langosch 2002) das Spannungsverhältnis zwischen Person und Organisation nicht ausreichend berücksichtige. Unter dem Einfluss der neueren Systemtheorie hat sich die systemische Organisationsberatung (Groth u. Wimmer 2004, Königswieser u. Hillebrand 2011, Zech 2014) als Weiterentwicklung der OE her-

ausgebildet, die auf einem anderen Theoriefundament beruht, in der Praxis aber auch viele Gemeinsamkeiten mit der OE aufweist. Wenn heute von Change Management (Doppler u. Lauterburg 2014) die Rede ist, fließen in diesen Ansatz häufig Anteile von OE und systemischer Organisationsberatung ein. Die nächste Entwicklungsstufe, die die blinden Flecke der organisationspsychologisch fundierten OE und der betriebswirtschaftlich fundierten Experten- oder Strategieberatung (Ameln, Kramer u. Stark 2009) auszugleichen versucht, besteht darin, die verschiedenen Beratungsansätze in einem integrierten Modell zusammenzuführen (Ameln 2015).

1.2 Methoden der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung

Personal-, Team- und Organisationsentwicklung verfügen über umfangreiches Handwerkszeug, mit dem Lern- und Veränderungsprozesse in Organisationen gestaltet werden können. **Handlungsorientierte Methoden**, die in diesem Buch vorgestellt werden, können auf allen 3 Interventionsebenen sowie in unterschiedlichen Themenfeldern und Formaten zum Einsatz kommen. Dazu gehören nicht nur die verschiedenen Kontexte der Gestaltung organisationaler Lern- und Veränderungsprozesse, sondern – mit entsprechenden Modifikationen – auch andere Formate (z. B. außerbetriebliche Erwachsenenbildung, Schule, Jugendarbeit, Sozialarbeit oder Psychotherapie), die im Rahmen dieses Buches nicht behandelt werden.

In Personalentwicklungs-, Teamentwicklungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen werden eine Vielzahl von **Methoden** bzw. Verfahren eingesetzt, um Lern- und Veränderungsprozesse anzustoßen und zu gestalten (► Abb. 1.1). Innerhalb des Methodenpools der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung sind »klassische« Methoden wie Vortrag, Gruppenarbeit und Diskussion wohl nach wie vor am stärksten verbreitet. Auch Großgruppenmethoden wie Open Space und systemische Methoden wie das zirkuläre Fragen erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Allen diesen Methoden ist gemeinsam, dass sie die Teilnehmer vorwiegend auf der kognitiven Dimension ansprechen



■ Abb. 1.1 Klassifizierung von Methoden der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung

und schwerpunktmäßig mit den Mitteln der Sprache arbeiten.

Zu den handlungsorientierten Methoden zählen wir

- Rollenspiele,
- Psychodrama,
- Soziodrama,
- Organisationsaufstellungen,
- Skalierungsfragen und Aktionssoziometrie,
- Zeitlinien,
- Unternehmenstheater (hier besonders die auf dem Forum-Theater basierende themenorientierte Improvisation),
- Outdoortrainings und
- Planspiele.

Diesen Methoden ist gemeinsam, dass

- die Teilnehmer sich **handelnd** mit dem Lernstoff bzw. dem Veränderungsprozess ihrer Organisation auseinander setzen,
- **nichtsprachliche Aspekte** (z. B. sinnliche Darstellung und körperliches Erleben) in der Trainings- bzw. Beratungssituation ein stärkeres Gewicht gegenüber der Sprache erlangen,

- **Emotionen** stärker als bei anderen Methoden bewusst als Katalysatoren des Lernens eingesetzt werden.

Handlungsorientierte Methoden lassen sich nach ihrem **Fokus** unterscheiden:

- Bei Psychodrama, Organisationsaufstellungen und Zeitlinien steht die Anfrage eines einzelnen Teilnehmers – des **Thementrägers** – im Mittelpunkt des Prozesses,
- während bei Rollenspielen, Soziodrama, Outdoortrainings, Planspielen und dem Unternehmenstheater **Gruppenthemen** im Fokus stehen.

■ Methoden mit Fokus auf den einzelnen Teilnehmer

Psychodrama, Organisationsaufstellungen und Zeitlinien gehen von der Anfrage **eines einzelnen Teilnehmers** aus und bringen das Geschehen in der Organisation aus seiner Perspektive auf die Seminarbühne:

- Im klassischen Psychodrama wird eine Situation aus dem Berufsalltag des Thementrägers in der Gruppe nachgespielt und mit spezifischen Techniken analysiert.

- Organisationsaufstellungen bilden die Beziehungen zwischen Organisationen, Organisationseinheiten und Mitarbeitern mit Hilfe der Teilnehmer auf der Bühne ab, wobei die Einfühlung der Mitspieler genutzt wird, um Störungen im System und ihre Ursachen zu ergründen.
- Mit Hilfe von Zeitlinien lassen sich längerfristige Prozesse, z. B. die Entwicklung eines Teamkonfliktes, auf der Seminarbühne rekonstruieren, wobei Gegenstände und Mitspieler für bestimmte Prozessphasen und Ereignisse stehen.

■ Methoden mit Fokus auf die Gruppenebene

Bei Rollenspielen, Soziodrama, Outdoortrainings, Planspielen und dem Unternehmenstheater stehen dagegen **Gruppenthemen** im Fokus. Die Perspektiven aller Teilnehmer stehen gleichberechtigt nebeneinander. Diese Methoden verstehen sich als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, die »das ‚Soziale‘ direkt, das heißt als eine nicht über Individuen erschlossene Konstruktion, in Erfahrung bringen [...] wollen« (Rosselet 2005, S. 17). Die Strukturen und Prozesse der Gruppe werden demnach nicht – wie bei Psychodrama, Organisationsaufstellungen oder Zeitlinien – aus der Perspektive des Einzelnen rekonstruiert, sondern in der gemeinsamen Aktion aller Beteiligten gespiegelt und anschließend reflektiert.

- Das Ziel des **Rollenspiels** besteht v. a. darin, soziale Kompetenzen über die Simulation kritischer Situationen einzuüben.
- Im **Outdoortraining** meistert die Teilnehmergruppe gemeinsam Herausforderungen (z. B. die Überquerung eines Flusses auf einer selbstgebaute Brücke) und reflektiert im Anschluss daran, inwieweit die dabei offenbarten Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit sich auch in der Realität des Teams wiederfinden lassen.
- Das **Soziodrama** bringt das formale und informelle Rollengefüge einer Gruppe in Form von szenischem Spiel auf die Bühne und versucht, starre Muster dieses Rollengefüges v. a. über den kollektiven Rollentausch aufzulösen.
- Im klassischen **Unternehmenstheater** ist es eine professionelle Schauspielertuppe,

die den Alltag der Organisation in kurzen Szenen karikiert und der Organisation damit einen Spiegel ihrer Eigenarten oder ihrer Veränderungsnotwendigkeiten vorhält. Im interaktiven Unternehmenstheater kann die Teilnehmergruppe aktiv in die Darstellung eingreifen und so das entstehende Bild ihrer Organisation selbst co-konstruieren.

1.3 Was leisten handlungsorientierte Methoden?

In der Bildungslandschaft sind in der Vergangenheit Methoden vorherrschend gewesen, die Lernen als Wissenstransport vom Lehrer (Trainer, Berater etc.) zum Lernenden verstehen. Auch betriebliche Bildung und Beratung hat sich lange an diesem Modell orientiert, das letztlich auf dem Archetyp des frontalen Schulunterrichts beruht. Heute hat man erkannt, dass dieses Bild menschlichen Lernens unzureichend ist. Die darauf aufbauenden Lernformen sind aus lernpsychologischer Sicht nicht optimal (z. B. Ruben 1999; Kriz, 2003) und gehen vielfach an den Anforderungen der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung vorbei:

- Das traditionelle lehrer- und vortragszentrierte Paradigma vernachlässigt, dass Lernen **in** einem **sozialen Kontext** und **für** einen sozialen Kontext stattfindet (treffend ausgedrückt in dem Sprichwort »Der Lehrer steht immer im Mittelpunkt und damit allem im Wege«). Gerade in organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen kann das Lernziel in der Regel nicht von einer Person alleine, sondern nur von allen Mitgliedern eines sozialen Systems (eines Teams, der Organisation) gemeinsam erreicht werden.
- Was gelernt werden muss, wird »im wirklichen Leben« (und damit auch in Beratungs- und Trainingskontexten) meist nicht von außen vorgegeben, sondern muss häufig von den Lernern **selbst definiert** werden. Zudem presst eine strenge Orientierung an Curricula und Lernzielkatalogen Lernprozesse in starre Schemata und ist damit letztlich kreativitätshemmend.

■ Tab. 1.1 Dimensionen ganzheitlichen Lernens nach Edelman (1996)

Linkshemisphärisch	und	rechtshemisphärisch
Aussageartig	und	analog
Rational-analytisch	und	intuitiv-imaginativ
Kognitiv	und	emotional-motivational
Bewusst	und	parabewusst
Zielgerichtet	und	inzidentell
Verbale Unterweisung	und	unmittelbare Erfahrung
Individuell	und	sozial
Anstrengung	und	Entspannung
Sinnvoll	und	mechanisch
Rezeptiv	und	entdeckend
Extrinsisch	und	intrinsisch

- Die Vorstellung von Lernen als vorwiegend intellektueller Aktivität berücksichtigt das komplexe Zusammenwirken von **kognitiven, affektiven und verhaltensmäßigen Aspekten** nicht in ausreichendem Maße. Dies ist in der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung besonders unangemessen, denn hier ist der Lernstoff nicht abstrakt und ich-fremd, sondern emotional aufgeladen, persönlich und oft widerstandsbesetzt.
- Das tradierte Modell betrachtet den Erwerb von Faktenwissen als Ziel von Lehr-Lern-Prozessen. Es arbeitet daher auf per Test abrufbare Wissensbestände hin. Auch die psychologische Lernforschung hat das vielschichtige Phänomen »Lernen« lange Zeit auf die Aneignung abstrakten Wissens reduziert. Ziel organisationaler Lern- und Veränderungsprozesse ist aber nicht in erster Linie der Erwerb von Faktenwissen, sondern die **praktische Anwendung**, der Aufbau handlungsbezogener Kompetenzen, die Veränderung von Einstellungen und die Verbesserung der Selbstreflexionsfähigkeit.
- Das vielleicht prägendste Kennzeichen organisationalen Lernens ist, dass der wichtigste

Bestandteil des Lernprozesses im **Verlernen** besteht. Bevor neue Verhaltensweisen, Kommunikationsweisen und Formen der Zusammenarbeit aufgebaut werden können, müssen alte, zum Teil über Jahre hinweg gefestigte Handlungsmuster und Einstellungen abgebaut werden. Nicht nur im Seminar, sondern v. a. in der darauffolgenden täglichen Arbeit konkurriert das Gelernte immer wieder mit den alten, unerwünschten Mustern (► Abschn. 3.4.3 und ► Abschn. 3.6.2).

Solchermaßen erworbenes Wissen bleibt isoliert, punktuell, flüchtig und praxisfern. Wenn Veränderungsprozesse nachhaltig sein sollen, kann es nicht bei oberflächlichem, Ich-fremdem und kurzlebigen Lernen bleiben. Anders als bei rein kognitivem Lernen (wie z. B. vor einer Prüfung) können Prozesse organisationalen Lernens nur dann nachhaltig wirken, wenn sie

- für die Lernenden persönlich bedeutsam sind,
- ganzheitlich gestaltet sind (im Sinne von ■ Tab. 1.1),
- einen unmittelbaren Bezug zur Praxis aufweisen,
- vorhandene unerwünschte Muster aufdecken und in den Lernprozess einbeziehen,
- das Kraftfeld (transferfördernde und -hemmende Faktoren) berücksichtigen, in dem das neue Verhalten umgesetzt werden soll.

! Kriterien nachhaltigen Organisationslernens:

- **Persönliche Sinnhaftigkeit für die Lernenden,**
- **ganzheitliche Gestaltung des Lernprozesses,**
- **unmittelbarer Praxisbezug,**
- **Einbeziehung etablierter Verhaltensmuster sowie**
- **Berücksichtigung des Kraftfeldes des neuen Verhaltens.**

In Trainings- und Beratungsinstituten sowie Personalabteilungen, aber auch in pädagogischen Kontexten und in der außerbetrieblichen Erwachsenenbildung wird daher zunehmend nach Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens gesucht, die die klassischen Formen der Wissensvermittlung und

der Erarbeitung von Themen ergänzen. Diese Lernformen sollen kognitive und emotionale, bewusste und latente, verbale und nonverbale, körperliche, psychische und soziale Dimensionen einbeziehen, um nachhaltiges Lernen und nachhaltigen Wandel zu ermöglichen (■ Tab. 1.1). Handlungsorientierte Methoden wie Planspiele, Outdoortrainings, Organisationsaufstellungen oder Unternehmenstheater gehören zu diesem neuen Typus von Lern- und Beratungsformen. Sie

- machen abstrakte Inhalte sinnlich erfahrbar,
- ermöglichen Erfahrungslernen durch aktives Handeln der Teilnehmer,
- nutzen den Körper als Resonanzboden des Lernprozesses,
- arbeiten mit konkreten Themen aus der Praxis der Teilnehmer,
- bieten ein Experimentierfeld, in dem neue Formen des Denkens und Handelns sanktionsfrei erprobt werden können,
- integrieren kognitive und emotionale Anteile,
- eröffnen neue Sichtweisen und neue Wirklichkeiten,
- beleuchten das Geschehen in Organisationen aus unterschiedlichen Perspektiven,
- machen informelle und unbewusste Anteile der Systemdynamik sichtbar,
- setzen durch gezielte Irritation und Verfremdung neue Impulse,
- helfen dem Klientensystem, Komplexität zu meistern,
- nutzen die Kraft der Symbolik, um Lern- und Veränderungsprozesse zu gestalten und
- motivieren durch spielerisches Lernen.

Diese Wirkfaktoren handlungsorientierter Methoden werden in ► Kap. 2 eingehend analysiert.

■ Was leisten handlungsorientierte Methoden nicht?

Handlungsorientierte Methoden sind keine trainingsdidaktische »Wunderwaffe«. Sie können bestimmte Themenstellungen deutlicher herausarbeiten und den Lernprozess insgesamt intensiver gestalten. Sie sind nicht dafür geeignet, in kurzer Zeit Faktenwissen zu vermitteln, sondern beziehen sich v. a. auf die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer sowie auf die Zusammen-

arbeit im Team. Dort werden sie v. a. in Problemsituationen eingesetzt, bei denen Lösungswege noch nicht bekannt und noch nicht beschlossen sind. Aufgrund ihres stark partizipativen, integrativen Charakters sollten sie nur in Prozessen eingesetzt werden, die flexibel für kreative, »querdenkerische« Lösungen sind. Handlungsorientierte Methoden zeigen viel von der Persönlichkeit der Teilnehmer – sie eignen sich aber nicht als valide Grundlage für Personalentscheidungen. Teilnehmer, die z. B. in einem Outdoortraining positiv oder negativ auffallen, können sich in anderen Kontexten zwar möglicherweise ähnlich, aber auch ganz anders präsentieren. Einflüsse der Methodik, der Situation und der Person sind dabei nur schwer zu trennen. Mit handlungsorientierten Methoden können Teams daher entwickelt, aber nicht abgewickelt werden. Konflikte und Schwachstellen im Team können mit handlungsorientierten Methoden erkannt und »behandelt« werden. Wenn jedoch das Vertrauen zwischen den Teammitgliedern stark gelitten hat, bedarf es zunächst anderer vertrauensbildender Maßnahmen, bevor die nötige Offenheit für die Arbeit mit handlungsorientierten Methoden wiederhergestellt ist.

Nicht jede Methode eignet sich für alle Auftragslagen gleichermaßen. Natürlich bevorzugt jeder Trainer oder Berater die Methode, die er besonders gut beherrscht, und das ist gut so. Nicht selten führt dies jedoch dazu, dass Seminare, Workshops und Coachingsitzungen methodisch »am Kunden vorbei« geplant werden. Dabei steht »der Pluralität des Menschen und seiner Lebenssituationen [...] eine Pluralität der Interventionsmethoden gegenüber. Letztlich handelt es sich bei der situativen Interventionswahl um einen schöpferischen Akt, bei dem die individuelle Indikation im Vordergrund steht« (Benien 2002, S. 251). Handwerklich geboten ist somit eine auf den jeweiligen Auftrag abgestimmte, differenzierte Methodenwahl: Ein Handwerker, der wegen eines Wasserrohrbruchs gerufen wird, nimmt nicht nur den Schlagbohrer mit, sondern seinen gesamten Werkzeugkasten, um nach der Begutachtung des Schadens die jeweils benötigten Werkzeuge verfügbar zu haben. Kein Handwerker würde versuchen, einen elektronischen Thermostat mit dem Vorschlaghammer zu justieren oder eine Wand mit dem Uhr-

macherschraubenzieher einzureißen. In der Organisationsentwicklung ist die Reflexion des eigenen Methodeneinsatzes nicht immer so weit vorangeschritten. Wer nur einen Hammer besitzt, so sagte Watzlawick einmal, ist immer auf der Suche nach Nägeln. Schließlich ist handlungsorientierte Arbeit zwar intensiv, aber auch zeitintensiv. Man sollte daher darauf achten, den methodischen Ansatz nicht »überzudimensionieren«: Wenn die Frage lautet »Mit welcher Methode kann ich die gesetzten Ziele am effektivsten erreichen?«, sind handlungsorientierte Methoden nicht immer die richtige Antwort. In manchen Fällen kann es jedoch sinnvoll sein, mit mehr Zeitaufwand dasselbe Ergebnis zu erzielen, wenn die Methodik ein nachhaltigeres Lernen verspricht.

1.4 Beitrag von Siegfried Greif: Selbstorganisiertes Lernen und Organisationsberatung

Der Autor

Prof. Dr. Siegfried Greif (geb. 1943) hatte bis 1983 den Lehrstuhl Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Osnabrück inne und leitet den Bereich Coaching und Change Management am Institut für wirtschaftspsychologische Forschung und Beratung (IwFB) GmbH, Osnabrück, einem universitätsnahen Beratungsinstitut. Seine Hauptarbeitsschwerpunkte sind heute Coaching und Change Management.

Kontakt: ► <http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/index.html>



- *Falko von Ameln*: Herr Greif, wie stehen Sie zum Thema Beratung mit handlungsorientierten Methoden?
- *Siegfried Greif*: In den 70er Jahren in Berlin an der FU waren wir mit die ersten, die handlungsorientiertes Lernen im deutschsprachigen Bereich in die Theoriediskussion eingeführt haben. Allerdings gingen wir eher von den arbeitspsychologischen handlungstheoretischen Ansätzen aus. Unter dem Begriff Handlung wurde zielgerichtetes, bewusst geplantes Verhalten verstanden. Die Theorie konzentriert sich v. a. auf die bewussten rationalen Prozesse beim Handeln und Lernen und ist damit etwas zu »verkopft«. Sie vernachlässigt, dass vermutlich die meisten Alltagshandlungen intuitiv durch nicht bewusste Affekte und Gefühle aktiviert werden. Im »Handbuch selbstorganisiertes Lernen« (Greif u. Kurtz 1996) habe ich die Bedeutung von Affekten und Gefühlen sowie der Selbstreflexion beim Handeln und Lernen skizziert. Affekte und Gefühle haben danach eine wichtige, intuitives (Lern-)Handeln organisierende Funktion und fördern das langfristige Behalten des Gelernten. Wie die Neurobiologen heute sagen, werden die meisten Handlungen – einige meinen sogar alle – durch basale Affekte aus dem limbischen System des Gehirns heraus aktiviert. Die bewussten Prozesse im linken Frontallappen dienen lediglich dazu, spezielle Probleme beim Handeln genauer zu analysieren und zu bewerten. Wie der Neuropsychologe und -mediziner Manfred Spitzer (2002) betont, dürfen wir beim Lernen die Intensivierung von Emotionen – besonders den Spaß – nicht vernachlässigen, sonst können sich keine nachhaltigen Spuren im Gehirn einprägen. Durch die angesprochenen Theorien und praktischen Folgerungen müssen die bewährten handlungstheoretischen Positionen nicht vollkommen aufgegeben werden. Sie werden aber wesentlich erweitert und offener für alternative lebendige und innovative Lernmethoden. Mit diesem theoretischen Hintergrund können wir sehr viele Bezüge zu den in Ihrem Buch angesprochenen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansätzen des Lernens

in Organisationen finden. Die Bedeutung der Aktivierung und Wahrnehmung von Affekten und Gefühlen und die Förderung ergebnisorientierter Selbstreflexionen für Lernen und Handeln werden heute sehr betont. Die Wirkungen von Outdoortraining, Theatermethoden, Psychodrama oder Organisationsaufstellungen zum Lernen in Organisationen kann man nicht nur auf bewusstes, zielgerichtet geplantes Lernen zurückführen. Das ist vermutlich auch ein Grund, warum diese Methoden in früheren zu verkopften psychologischen Lernmethoden oder in der Pädagogik und Didaktik unterschätzt worden sind. Es fehlen allerdings immer noch systematische Forschungen zu diesen Methoden. Wir brauchen sie meines Erachtens, um sie zusammen mit den angesprochenen erweiterten Theorien des selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens und Handelns weiterzuentwickeln. Ich würde dabei allerdings einen offenen Begriff des selbstorganisierenden Lernens gegenüber den Begriffen des handlungsorientierten oder selbstgesteuerten Lernens bevorzugen.

- FvA: Wie genau verwenden Sie diesen Begriff?
- SG: Als Begriff, der für verschiedene Theorien, Konzepte und Methoden offen sein soll, verstehe ich selbstorganisierendes Lernen in einem sehr allgemeinen Sinne als sich selber strukturierende oder sich selbst ordnende Prozesse. Ich ziehe einen sehr weiten Selbstorganisationsbegriff vor, wie er in der Neurobiologie von Singer (1992) für die Prozesse im menschlichen Gehirn verwendet wird. Ähnlich allgemein ist der Selbstorganisationsbegriff in der Synergetik und Chaostheorie. Ein Beispiel sind die typischen Molekülbewegungen beim Wasserkochen. Beim Erhitzen organisieren sich die Moleküle ohne irgendeine Steuerungszentrale selbst zu einer gemeinsamen Rollenbewegung, die wir am Ende als brodelndes Wasser sehen. Die Bewegungen der einzelnen Moleküle in einem Wassertopf werden nicht durch die Erhitzung »gesteuert«. Man kann aber die Randbedingungen strukturieren (z. B. Wassermenge, Topfform und Erhitzungsprozess), um die Prozesse in eine gewünschte, sich selbst

ordnende Richtung zu bringen. Noch weniger kann man die Prozesse in den Gehirnen einzelner Menschen darauf »programmieren«, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wie dies bei einem konventionellen Roboter der Fall ist. Wir können immer nur versuchen, die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten zu strukturieren.

- FvA: Was bedeutet das in der Praxis?
- SG: Wichtig ist beispielsweise, dass man eine bestimmte methodische Idee mit dem Praxisfeld zusammenbekommt. Dazu ist es wichtig, erst einmal das organisationale Praxisfeld mit seinen Voraussetzungen und Bedingungen sowie die subjektiven Erwartungen der Teilnehmer zu analysieren. Die übliche einfache Erwartungsabfrage zu Beginn eines Seminars oder Ähnliches ist dafür nicht geeignet. Viel besser sind nach unseren Erfahrungen intensive Interviews mit den künftigen Teilnehmern und einflussreichen Schlüsselpersonen ringsum (z. B. interne Experten und Managementebenen). Dabei sollten auch die zu erwartende Skepsis gegenüber »neuen Methoden« und informelle Kritik offen angesprochen werden. Die Ergebnisse und ein dazu passendes Seminar-konzept können dann gemeinsam mit den Befragten in einem Auswertungsworkshop präsentiert, diskutiert und verbessert werden. In den Interviews und im Workshop fangen wir an, übereinander, voneinander und miteinander zu lernen. Als Anbieter von Seminaren lernen wir, die eigene Methodik auf die Wirklichkeit und Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hin auszurichten. Und das sollte nicht ohne Folgen für die eigenen Ideen und Theorien bleiben. Wenn wir feststellen, dass unser ursprüngliches Konzept mit den Ergebnissen unserer gemeinsamen Analyse an bestimmten Stellen nicht zusammenpasst, zum Beispiel wenn eine klassische Psychodrama-Methodik nicht zu den Problemen der Zielgruppe passt, warum verändern wir sie nicht so, dass die Seminarteilnehmer sich wiederfinden und zu lebendigem Lernen aktiviert werden? Allerdings darf das natürlich nicht dazu führen, dass wir unser Verhalten vollkommen an die Erwartungen

der Lernenden anpassen. Dabei kommt selten etwas Innovatives heraus. Die Lernenden bevorzugen oft Methoden, die sie kennen. Ziel ist eine innovative Integration, in die alle ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen. Besonders unsere Expertise und Erfahrungen mit Lernmethoden und -techniken sollten wir dabei aktiv und selbstbewusst einbringen.

- FvA: Wo sehen Sie Bezüge zwischen Ihrem Konzept des selbstorganisierten Lernens und handlungsorientiertem Lernen, so wie es in diesem Buch beschrieben wird?
- SG: Konkrete Bezüge sehe ich in der Rolle der Emotion und im Aktivieren und Arbeiten mit den Emotionen der Lernenden sowie in der Förderung von Selbstreflexionen über eigene Gefühle und Handlungen oder die eigene Person und ihre Umwelt. Wie Sie es in Ihrem Buch beschreiben, ist es wichtig, einen sanktionsfreien Raum zu schaffen und damit die Möglichkeit, etwas Neues spielerisch auszuprobieren. Der Vorläufer des selbstorganisierten Lernens war das Konzept des exploratorischen Lernens durch Fehler am Rechner. Ein weiterer in Ihrem Buch angesprochener Bezugspunkt, der durch die Forschung immer wieder belegt wurde, ist das Lernen durch praktisches Handeln und eigene Erfahrungen, wie es bereits in humanistischen Konzepten über die Selbsttätigkeit als Mittel und Produkt der Bildung betont wird. Weitere ganz wichtige von Ihnen behandelte Punkte sind das Lernen an konkreten Praxisthemen und durch Veranschaulichung mit Darstellungen, die viele Sinne ansprechen.
- FvA: Welche Vorzüge und besonderen Möglichkeiten haben solche Lern- und Beratungskonzepte aus Ihrer Sicht gegenüber anderen Arbeitsweisen?
- SG: Nehmen wir als Beispiel das Problem der Wissensvermittlung in der Massenuniversität, wenn nicht nur die Vorlesungen, sondern auch die Seminare zu Massenveranstaltungen werden und Prüfungen zu Massentests mit Abfragen von Multiple-Choice-Wissen. Mit solchen konventionellen Methoden können wir es sicher nicht schaffen, innovatives Wis-

sen und soziale oder Handlungskompetenzen zu vermitteln. Ein PISA-Test für diese Universitäten mit Fragen zum Verstehen und Anwenden des Gelernten würde vermutlich beschämende Ergebnisse bringen. Mit lebendigen Lernmethoden dagegen kann man auch 40 Studierende und mehr zu intensivem und nachhaltigem Lernen aktivieren. Vor einigen Semestern habe ich beispielsweise ein Großgruppenseminar mit Open Space und experimentellem Theater mit über 50 Studierenden durchgeführt. Das Seminar wurde mit einer Gruppe von Studierenden nach einer theoretischen Einarbeitung in die Grundlagen des selbstorganisierten Lernens vorbereitet, durchgeführt und beobachtet. In der anschließenden gemeinsamen theoretischen Reflexion unserer Erfahrungen mit dem Plenum zeigte sich, dass beim Open Space die Auswahl der Themen ein neuralgischer Punkt ist. Selbstbewusste Leute, oft Männer, können sich bei diesem Setting anfangs sehr in den Mittelpunkt stellen. Dies kann zu verdeckten und offenen Konflikten z. B. zwischen Männern und Frauen führen. Dies passt zu Beobachtungen in anderen Open-Space-Veranstaltungen, in denen Gruppen teilweise extrem in Clinch geraten sind. Wenn solche Prozesse problematisch laufen, gibt es bei den Regeln von Open Space keine Interventionsmöglichkeiten. Normalerweise soll man die Prozesse einfach laufen lassen und noch nicht einmal gemeinsam reflektieren. Die Open-Space-Regeln sollten deshalb verändert werden und gemeinsame Reflexionsrunden sollten ergänzt werden. Durchweg kooperativ verlief dagegen bei diesem Großgruppenseminar der Tag zum experimentellen Theater. Zu einem Rahmenthema (Lernen und Zukunft) mussten die Studierenden in Untergruppen Szenen entwickeln und darstellen, was sie für ihre eigene Zukunft lernen wollen. Die Theaterspiele waren wesentlich kreativer, lebendiger und tiefergründiger als die meist eher oberflächlichen Diskussionen in den Open-Space-Gruppen. Außerdem gab es viele kleine kabarettistische Einlagen und es wurde viel gelacht. Die Studierenden und ich

haben das sehr genossen, denn sonst läuft alles an der Universität ja so ernst.

- FvA: In Organisationskontexten bestehen gelegentlich Vorbehalte gegen den Einsatz handlungsorientierter Methoden. Wie kann man Beratung für offenere Formen des Lernens öffnen?
- SG: Viele bevorzugen ohne nachzudenken erst einmal die ihnen bekannten konventionellen Lernmethoden. Auch hier gilt, dass alles Neue verunsichert. Innovative Lernformen werden von den meisten erst einmal skeptisch betrachtet und nur von wenigen Innovationsprotagonisten in Unternehmen ausdrücklich begrüßt. Wenn einflussreiche Entscheider sagen: »Nein, das wollen wir nicht«, kann das die beste und nützlichste innovative Methodik brechen. Beim Change Management oder allgemein beim Lernen in Organisationen erkläre ich mir das durch meine Metapher: »Ich kann Menschen nicht verändern, sie müssen sich selber verändern, und der Veränderungsraum wird durch die Veränderungsmöglichkeiten und -potenziale der einflussreichen Schlüsselpersonen strukturiert.« Dieser Raum kann manchmal sehr klein und sehr eng sein. Wenn man die Lernenden überfordert, gibt es einen sehr schnellen Rollback. Nur wenn es uns gelingt, den Veränderungsraum ein wenig zu öffnen oder eine Brücke zu schlagen über eine von den Lernenden zu ihrem vermeintlichen Schutz aufgerichtete Mauer gegen die fremde Methodik, können wir die Veränderungsmöglichkeiten erweitern. Natürliche Skepsis und Widerstände gegen Neues können die Lernenden überwinden, wenn sie Vertrauen in unsere Erfahrungen und Kompetenzen haben und wenn es uns gelingt, sie neugierig auf das Neue zu machen. Es genügt ja, wenn wir zuerst nur eine Protagonistengruppe gewinnen und sie überzeugen. Mitunter stellt das Unternehmen eine ausgewählte Testgruppe für das neue Seminar zusammen. Wenn es uns gelingt, sie zu überzeugen, werden sie für uns werben und andere gewinnen. Auf diesem Wege lassen sich radikalere und mutigere Konzepte

umsetzen als auf dem Weg, es allen Recht zu machen und ein innovatives Konzept bis zur Unkenntlichkeit und Unwirksamkeit zu verwässern.

- FvA: Handlungsorientierte Methoden wie z. B. das Psychodrama pflegen ja eine gewisse Theorieferne. Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Arbeit mit handlungsorientierten Methoden?
- SG: Moreno ist ein ganz großartiger und seherischer Psychologe gewesen, der seiner Zeit gewaltig voraus war und enorm viel angekurbelt hat. Sein Werk finde ich sehr beeindruckend. Wichtig ist für die auf ihn zurückgehenden, aber auch andere Ansätze und Methoden, die nicht stehen bleiben wollen und den Anspruch erheben, praktisch wirksam und nützlich zu sein, dass sie immer wieder Bezüge zu aktuellen wissenschaftlichen Theorien suchen, neue Erkenntnisse integrieren und sich wissenschaftlichen Untersuchungen zur Evaluation ihrer Ergebnisse stellen. Dadurch sind reflektierte und überprüfbare Weiterentwicklungen möglich.

Das Gespräch mit Siegfried Greif führte Falko von Ameln am 15. September 2006 per Telefon, Überarbeitung am 29. Januar 2015.

Literatur

- Greif, S. (2008) Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1996) Handbuch selbstorganisiertes Lernen (2. Aufl.). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie
- Singer, W. (1992) Das Gehirn: Ein biologisches Lernsystem, das sich selbst organisiert. In K.A. Klivington (Hrsg.), Gehirn und Geist (S. 174-182). Heidelberg: Spektrum
- Spitzer, M. (2002) Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum

Zusammenfassung

Viele Trainings orientieren sich nach wie vor am traditionellen Schüler-Lehrer-Modell. Die an diesem Paradigma ausgerichteten klassischen Trainingsmethoden entsprechen jedoch nicht den Anforderungen an eine moderne lern- und organisationspsychologisch fundierte Trainings- und Beratungspraxis, weil sie wichtige Dimensionen des Lernens ausblenden. Handlungsorientiertes Lernen versteht sich als »ganzheitliches« Lernen, das die Teilnehmer nicht nur als denkende, sondern auch als fühlende, handelnde und soziale Wesen anspricht und aktiv einbezieht.

Literatur

- Ameln, F. v. (2010) Konfliktmanagement. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch Management in der Weiterbildung* (S. 395–417). Weinheim: Beltz
- Ameln, F. v. (2014) Organisationsberatung in der Verwaltung. Wie man Veränderungsprozesse nachhaltig gestalten kann, um die Arbeitsbelastung zu reduzieren. In H. Kohl & U. Papenkort (Hrsg.), *Beratung. Dimensionen einer kommunikativen Praxis* (S. 233–253). St. Ottilien: EOS
- Ameln, F. v. (2015) *Organisationsberatung. Eine Einführung für Berater, Führungskräfte und Studierende*. Heidelberg: Springer
- Ameln, F. v., Kramer, J. & Stark, H. (2009) *Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und blinde Flecke*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Ameln, F. v. & Zech, R. (2011) Die Zukunft liegt im Verborgenen. Über latente Organisationsregeln als Schlüsselfaktor gelingenden Change Managements. *Organisationsentwicklung*, 30(4), 49–55
- Becker, H. & Langosch, I. (2002) *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis* (5. Aufl.). Stuttgart: Enke
- Benien, K. (2002) *Beratung in Aktion. Erlebnisaktivierende Methoden im Kommunikationstraining*. Hamburg: Windmühle
- Buer, F. (1998) Zur Dialektik von Format und Verfahren. Oder warum es wichtig ist, durch Einführung ungewöhnlicher Begriffe Aufmerksamkeit zu erregen. Eine Diskussion mit Belardi und Fengler. *OSC Organisationsberatung Supervision Coaching*, 5(3), 269–286
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2014) *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (13. Aufl.). Frankfurt/M.: Campus
- Edelmann, W. (1996) *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz
- Groth, T. & Wimmer, R. (2004) Konstruktivismus in der Praxis: Systemische Organisationsberatung. In F. v. Ameln (Hrsg.), *Konstruktivismus: Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit* (S. 224–244). Tübingen: Francke
- Kauffeld, S. (2010) *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2011) *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Kriz, W. C. (2003) Creating effective learning environments and learning organizations through gaming simulation design. *Gaming & Simulation*, 34(4), 495–511
- Rosselet, C. (2005) Von der Information zur Irritation: Systemaufstellungen und Managementpraxis. *Organisationsentwicklung*, 24(3), 16–27
- Ruben, B. D. (1999) Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation & Gaming*, 30(4), 498–505
- Trebesch, K. (2000) 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder: Würde Einigkeit stark machen? In K. Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung – Konzepte, Strategien, Fallstudien* (S. 50–62). Stuttgart: Klett-Cotta
- Zech, R. (2013) *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Organisationen in Bewegung bringen
Handlungsorientierte Methoden für die Personal-,
Team- und Organisationsentwicklung
von Ameln, F.; Kramer, J.
2016, XXIII, 346 S. 47 Abb., Hardcover
ISBN: 978-3-662-48196-7