



SCHLOSS HOFEN | WIRTSCHAFT UND RECHT

# PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG

MANAGEMENT VON VERÄNDERUNGSPROZESSEN  
BEI MENSCHEN UND ORGANISATIONEN

UNIVERSITÄTSLEHRGANG  
DER UNIVERSITÄT INNSBRUCK

*“Interventionsfähigkeit in der Personal- und  
Organisationsentwicklung - Grundlogik, Architektur und  
Themenschwerpunkte eines Lernprogramms”*

Artikel im Handbuch “PersonalEntwickeln”  
Laske/Orthey/Schmid (Hrsg.)  
147. Erg.-Lfg., März 2011, 5.72 S.1-28



**SCHLOSSHOFEN**  
Wissenschaft und Weiterbildung  
Land Vorarlberg | FH Vorarlberg

## 5.72 Interventionsfähigkeit in der Personal- und Organisationsentwicklung

### Grundlogik, Architektur und Themenschwerpunkte eines Lernprogramms

In diesem Beitrag erfahren Sie,

- wie sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer<sup>1</sup> dieses Weiterbildungsprogramms in einer systematischen Weise Wissen und Haltungen für individuelle, soziale und organisationale Entwicklungsprozesse im Kontext ihrer jeweiligen Organisationen aneignen,
- welche Ziele, Kompetenzen und Qualifizierungsperspektiven das Programm „Personal- und Organisationsentwicklung“ bietet,
- wie sich Interventionsfähigkeit als tragendes Bildungsziel auf die Innovationsfähigkeit von Organisationen auswirken kann und wie über die Dimension Kommunikationsprozesse die Verbindung zwischen Theorie und Praxis geleistet wird,
- wie sich über mehrere Jahre und in enger Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden eine komplexe

---

<sup>1</sup> Um einerseits sprachliche Holprigkeit zu vermeiden, um aber andererseits auch tradierte Geschlechterdominanzen wenigstens nicht durch eine entsprechende Textierung weiter zu tragen, werden wir im Folgenden weibliche bzw. männliche Bezeichnungen im Wechsel verwenden – dabei ist immer das jeweils andere Geschlecht mit gemeint.

und differenzierte Lernarchitektur für einen Universitätslehrgang „Personal- und Organisationsentwicklung“ herausgebildet hat,

- welchen Stellenwert die gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse für die berufliche Entwicklung der Absolventinnen besitzen.<sup>2</sup>

---

### Die Autoren

**Dipl.-Kfm. Michael Blumenstein**, Beratung von Familienunternehmen und sozialen Organisationen, Ausbildung u.a. in Systemischer Beratung und Aufstellungsarbeit für Anliegen aus Organisationen und Arbeitskontexten.

*Kontakt:* office@blumenstein.org

**Dr. Brigitte Gütl**, Wirtschaftspädagogin, selbstständig als Organisationsberaterin, Personalentwicklerin, Trainerin und Coach im Profit- und NPO-Bereich. Führungsfragen, Kommunikation und Konfliktbearbeitung, soziale Kompetenz und Konzeptentwicklung bilden die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte. Lehrbeauftragte am Institut für Organisation und Lernen – Universität Innsbruck. Gesellschafterin der AG SoVal Beratung.

*Kontakt:* Brigitte.Guetl@bildungsmanagement.info

**Rudolf Göser**, Unternehmensentwicklung und Coaching-Spezialist für Commitments in Unternehmen.

*Kontakt:* info@rudolfgoeser.de

---

2 An der Entwicklung des Gesamtkonzepts hat neben den VerfasserInnen dieses Beitrags vor allem Gabriela Kloiber-Nickel mitgewirkt. Ihre Überlegungen sind in starkem Maße – wenn auch nur indirekt – in diesen Text eingeflossen. Hierfür bedanken wir uns ebenso wie bei den vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die uns immer wieder neu veranlasst haben, den Blick für die Bedürfnisse der Lernenden zu schärfen und stimmigere Vorgehensweisen zu entwickeln. Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Rainer Längle, der seit vielen Jahren den Universitätslehrgang von Seiten des Weiterbildungszentrums Schloss Hofen in Lochau (Vorarlberg) kompetent betreut.

**Mag. Ilse Hantschk**, Organisationsberaterin und Coach, Studium der Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsuniversität Wien. Systemische Ausbildung im Heidelberger Institut für systemische Forschung, Arbeitsschwerpunkte: Strategie- und Organisationsentwicklung, Konfliktberatung, Führungskräfteentwicklung, Executive Coaching.

*Kontakt:* i.hantschk@hantschk-klocker.com

**Mag. Dr. Gerhard Klocker**, Organisationsberater und Coach; Studium der Handelswissenschaften, Wirtschaftsuniversität Wien; systemische Ausbildung im Heidelberger Institut für systemische Forschung; beraterische Schwerpunkte: Strategie, Organisationsentwicklung, Projektmanagement, Führung und Führungssysteme.

*Kontakt:* g.klocker@hantschk-klocker.com

**Dr. Stephan Laske**, Professor für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Personalführung, Personal- und Organisationsentwicklung, Steuerung und Entwicklung von Universitäten. Aktueller Projektschwerpunkt: Strategisches Talentmanagement. Seit 1.10.2009 im aktiven Ruhestand. Wissenschaftlicher Beirat der Transformation Management AG, Mitherausgeber von PersonalEntwickeln.

*Kontakt:* stephan.laske@uibk.ac.at

**Mag. Jodok Moosbrugger**, Organisationsberater, Trainer für Gruppendynamik, Bioenergetischer Analytiker, Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck.

*Kontakt:* jodok.moosbrugger@nwe.at

**Andrea Tippe, MSc**, Linz/Österreich, OE 263 Organisationsberatung. Gruppendynamiktrainerin (ÖAGG), Vorsitzende des Ausbildungskomitees Gruppendynamik (ÖAGG), (Lehr)Supervisorin (ÖAGG, ÖVS).

*Kontakt:* andrea.tippe@oe263.com

**Inhalt**

1	Entstehungskontext und Zielsetzungen des Programms . . . . .	5
1.1	Vorgeschichte . . . . .	5
1.2	Zielsetzungen . . . . .	5
1.3	Zielgruppen . . . . .	6
2	Die Lernarchitektur – Struktur und didaktisches Konzept . . . . .	7
2.1	Der Anspruch: Interventionskompetenz . . . . .	7
2.2	Der Ansatz: Kommunikationsprozesse . . . . .	8
2.3	Die Lernarchitektur: Übersicht und ausgewählte Elemente . . . . .	10
2.4	Die Prüfungskultur: Entwicklungsorientierung . . . . .	16
3	Ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte des Programms . . . . .	17
3.1	Die integrative Perspektive: Von der lernenden zur innovativen Organisation . . . . .	17
3.2	Die Lernfelder Personalentwicklung und Organisations- entwicklung . . . . .	23
3.3	Organisationsaufstellungen . . . . .	25
4	Erfahrungen: Das Lernsystem als Übergangsritus . . . . .	27
	Literatur . . . . .	28

*„Die reinste Form des Wahnsinns ist es,  
alles beim Alten zu lassen und gleichzeitig zu hoffen,  
dass sich etwas ändert!“  
(Albert Einstein)*

## **1 Entstehungskontext und Zielsetzungen des Programms**

Das Überleben von Organisationen wird mehr und mehr von der Fähigkeit abhängig, sich rasch und effizient an technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen anzupassen bzw. diese auch mitzugestalten. Dies bedeutet, dass es neben individuellen und gruppenbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen auch die Entwicklung der gesamten Organisation anzustoßen und zu steuern gilt. Hier kommt dem Personalentwickler und der Organisationsentwicklerin ein zusätzliches wichtiges berufliches Betätigungsfeld zu. Personal- und Organisationsentwicklung bedeutet Veränderungsprozesse zu gestalten, um Zukunftsfähigkeit zu sichern.

### **1.1 Vorgeschichte**

Seit dem Jahr 1999 bietet die Universität Innsbruck in Zusammenarbeit mit dem Weiterbildungszentrum Schloss Hofen in Vorarlberg einen dreisemestrigen berufsbegleitenden Universitätslehrgang „Personal- und Organisationsentwicklung“ an. Im März 2011 wird der 6. Lehrgang abgeschlossen. Die Teilnehmerzahlen bewegen sich regelmäßig zwischen 15 und maximal 25.

In den vergangenen 10 Jahren formierte sich ein weitgehend konstanter Lehrenden- und TrainerInnenstab, der es sich zum Ziel gesetzt hat, ein möglichst „rundes“, fachlich anspruchsvolles und doch praxisnahes Bildungsprogramm anzubieten. In regelmäßigen Reflexionstreffen im Halbjahresrhythmus wurde das Konzept inzwischen so verfeinert, dass wir es einem weiteren Interessentenkreis vorstellen und dabei insbesondere die zugrunde liegende Logik hervorheben wollen.

### **1.2 Zielsetzungen**

Der Universitätslehrgang hat das Ziel, vor einem akademischen Hintergrund die Basis für eine erfolgreiche professionelle Tätigkeit als Personalentwickler und/oder Organisationsentwicklerin zu legen. Um dies zu

erreichen, müssen folgende inhaltliche und lernorganisatorische Voraussetzungen beachtet werden:

- Sensibilisierung der Teilnehmer für individuelle, soziale und organisationale Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung des jeweiligen strukturellen, kulturellen, wirtschaftlichen und unternehmenspolitischen Hintergrundes. (*Wahrnehmen und Verstehen*);
- Kenntnis grundlegender Theorien, Modelle, Vorgehensweisen und instrumenteller Möglichkeiten und der Barrieren beim Anstoßen und dem Betreiben personaler und organisationaler Entwicklungsprozesse. Außerdem sollen das theoretische Wissen mit eigenen beruflichen/persönlichen Erfahrungen verknüpft und ausgewählte Lerninhalte exemplarisch in die eigene Praxis umgesetzt werden (können). (*Wissen und Praxis*);
- Analyse und Reflexion der eigenen (Personal-)Entwicklung und der eigenen fachlichen Identität. Es geht außerdem darum, die eigene Verantwortung für den Organisationsentwicklungsprozess des Lehrgangs selbst zu erkennen. (*Professionelles Bewusstsein*);
- Jeder lernt auf seine Weise. Lernen findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Deshalb werden eine Vielfalt an und der Wechsel von Lehr- und Lernmethoden notwendig. Es ist Teil des Gesamtkonzepts, die einzelnen didaktischen Ansätze in eine sinnvolle Verknüpfung und Vernetzung zu bringen. Folgende Formen kommen zum Einsatz: Wissensvermittlung (Theorie und Praxis), Selbsterfahrung der eigenen Persönlichkeit und learning-by-doing, Projektarbeit, Peer-Groups (Lernpartnerschaften), Peer-Group-Supervision, Aufstellungsarbeit, Reflexion, Körperarbeit, kreativer Ausdruck. Wesentliche Voraussetzung für das Lernen ist die Struktur, in der gelernt werden soll: Die Teilnehmerinnen, die wissenschaftliche Leitung, der Referentinnen-Staff zusammen mit dem Bildungszentrum Schloss Hofen als Organisator sind Teile des Lernsystems und gestalten die Rahmenbedingungen. (*Lernen und Lernorganisation*).

### 1.3 Zielgruppen

Der Lehrgang ist als berufsbegleitende Weiterbildung konzipiert. Er wendet sich an Führungskräfte, Mitarbeiter aus allen Branchen und Unternehmen, aus Non-Profit-Organisationen, Vereinen, Verwaltungen und Kommunalbetrieben, die an personalen, sozialen und organisationalen Entwicklungsprozessen und deren wechselseitiger Verflechtung interessiert sind und diese in ihrer Organisation anstoßen, begleiten und steuern wol-

len. Die Erfahrungen mit der Struktur der Teilnehmer haben gezeigt, dass sich sehr viele von ihnen in Übergangssituationen befinden, d.h. sich zumindest mental auf einen Wechsel des Arbeitgebers eingestellt haben. Teilweise diente der Lehrgangsbesuch auch einer völligen beruflichen und persönlichen Neuorientierung bzw. hatte eine solche zur Folge.

## **2 Die Lernarchitektur – Struktur und didaktisches Konzept**

### **2.1 Der Anspruch: Interventionskompetenz**

Die Lehrenden waren sich von Beginn der ersten konzeptionellen Überlegungen bis zu dem heutigen Entwicklungsstand einig, dass das allgemeine Ausbildungsziel des Lehrgangs „Interventionsfähigkeit“ sein soll. Damit ist sowohl ein theoretisches Wissen gemeint, das eine zentrale Grundlage von Analysen und Thesenbildung bildet. Gemeint ist aber auch die Fähigkeit, wirkungsvoll und ergebnisorientiert in konkreten Organisationen Prozesse zur Entwicklung des Personals als auch der Organisation zu initiieren, zu planen und zu steuern. Dieser Anspruch beruht darauf, dass ein Großteil der Lehrenden praktizierende Berater sind, denen es zugleich ein Anliegen ist, ihre jeweilige Beratungspraxis immer wieder theoriegeleitet zu reflektieren.

Der Anspruch mündet in der Überlegung, wie im Rahmen einer universitären Ausbildung nicht nur relevantes Wissen vermittelt, sondern auch konkret einsetzbare Handlungskompetenz bei den bzw. durch die Studierenden aufgebaut werden kann. Und natürlich schließt dieser Anspruch ein, dass sich ein solches Vorgehen durch die Bezugnahme auf Theorie als „akademisch“ auszuweisen hat.

Die Unterscheidung zwischen „hier lernen“ und „dort umsetzen“, also der Unterschied zwischen dem Lernsystem des Lehrgangs und der konkreten Organisation, in der die Teilnehmerin ihr Bewährungsfeld hat, ist zunächst als unüberbrückbarer Unterschied anzuerkennen. Alle Vergleiche bleiben Vergleiche. Die jeweils originäre Situation da und dort, die sich immer wieder als reizvoll andere Situation in Form neuer Herausforderungen darstellt, bleibt überraschend neu und anders. Was „da“ funktioniert, muss „dort“ noch lange nicht funktionieren. Das geht damit einher, dass wir Organisationen nicht einfach nur als zweckrationale Gebilde verstehen, sondern als solche, die ihre Zweckorientierung immer mit Hilfe einer jeweils eigenen Sozialdynamik herstellen.

Damit wird die Frage noch wichtiger, wie das Lernziel „Interventionsfähigkeit“ begründet als erreichbar in Aussicht gestellt werden kann.

## 2.2 Der Ansatz: Kommunikationsprozesse

Verzichtet man darauf, das andernorts vielfach praktizierte, teils auch bewährte Modell „*Meister – Lehrling*“ zu adaptieren, hält man also die Differenz zwischen „da“ (Lernsystem) und „dort“ (Organisationspraxis) aufrecht, gilt es einen Ansatzpunkt zu finden, der diese Theorie-Praxis-Differenz sowohl anerkennt wie auch überwindet. Dies soll mit den Überlegungen zu Kommunikationsprozessen und deren Strukturähnlichkeit geleistet werden.

Luhmann (2000) formuliert einen Begriff von Organisation, in dem er auf die unausweichliche Notwendigkeit von Kommunikationsprozessen verweist, mit deren Hilfe Entscheidungen hergestellt, vermittelt und verarbeitet werden. Mit diesen Kommunikationsprozessen konstituiert, erhält und steuert sich die Organisation. Der so gewonnene Organisationsbegriff ist einerseits abstrakt genug, um recht unterschiedliche Organisationstypen beschreiben zu können. Diese allgemeine Bestimmung trifft sowohl auf ein Industrieunternehmen, auf einen Wohlfahrtsverband, eine Bildungseinrichtung oder auf einen Gastronomiebetrieb zu. Und er ist auch aussagekräftig im Blick auf eine Lernorganisation. Stets geht es darum, Entscheidungen zu organisieren, mitzuteilen und die daraufhin entstehenden Kommunikationen zu beobachten. Andererseits ist dieser Begriff von Organisation auch konkret genug, um auf einer Handlungsebene Organisationen als beobachtbar und gestaltbar auszuweisen.

Mit dieser Überlegung ist das „da“ wie „dort“ gemeinsame Element „Kommunikationsprozess“ gewonnen; also eine zu gestaltende Herausforderung sowohl im Lernsystem als auch in dem jeweiligen Unternehmen, in dem die Teilnehmenden beschäftigt sind. Die Art der Gestaltung kann somit zum unmittelbaren Lernfeld für Kommunikationskompetenz werden. Gewonnen ist dies allerdings um den Preis, dass der Begriff „Kommunikationsprozess“ recht unbestimmt und allgemein gehalten ist. Die Frage, ob das Lernziel Interventionsfähigkeit damit auch tatsächlich erreichbar sein kann, entscheidet sich daran, ob es zwischen den Kommunikationsprozessen „da“ und „dort“ relevante Ähnlichkeiten gibt. Auf der Hand liegt ja zunächst einmal eher der Einwand, dass z.B. der Kommunikationsprozess „Sachwissen vermitteln“ im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen z.B. mit dem Herstellen einer strategischen Entscheidung in einem Industrieunternehmen nicht direkt vergleichbar ist.

Zwei Strukturähnlichkeiten sollen im Folgenden besonders erwähnt werden, einmal die Strukturähnlichkeit von Gesprächstypen und zum anderen die der Sozialformen. Sie greifen jeweils ein bedeutsames Merkmal von Kommunikationsprozessen auf, nämlich einmal die Methode (Gesprächstypen) und zum anderen die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmer (Sozialformen) und sind deshalb für unsere Überlegungen besonders interessant.

Im Rahmen von intentionalen, also rhetorischen Gesprächen, finden wechselnd zwei Gesprächstypen Verwendung. Dies ist zum einen der Typ „Erkundungsgespräch“. Dabei werden Sachverhalte auf ihre Hintergründe, Auswirkungen und Zusammenhänge hin untersucht und auf diese Weise inhaltlich angereichert. In jedem Meeting kommt das unter der Frage vor: „Um was geht es gerade?“ Und in jedem Lehr-/Lerngespräch werden Inhalte entfaltet und auf ihre Zusammenhänge hin untersucht. Der korrespondierende zweite Typ ist das Entscheidungsgespräch unter der leitenden Frage „Wer soll was bis wann tun?“. Diese Frage ist unmittelbar handlungsorientiert und führt zu mehr oder weniger verbindlichen Vereinbarungen. Man kennt das: kein Meeting ohne Aktivitätenplan. Und im Lernprozess entsteht automatisch die Überlegung, ob ich das eben Gelernte oder Erkannte tatsächlich ausprobieren möchte. Die Verwendung – und noch viel mehr – der geschickte Wechsel zwischen diesen beiden Gesprächstypen gehört zum Kompetenzrepertoire sowohl im Unternehmen als auch im Lernsystem. Die Relevanz der Ähnlichkeit zwischen „da“ und „dort“ kann also behauptet werden.

Kommunikationsprozesse ereignen sich in unterschiedlichen sozialen Formen. Zwei Personen sprechen miteinander, in einem Team tauschen sich die (hierarchisch gleich gestellten) Teammitglieder untereinander aus, ein Vertreter aus dem Konstruktionsteam spricht mit einer Vertreterin eines Produktionsteams, jemand aus der Geschäftsführung redet im Rahmen einer Mitarbeiterversammlung etc. An diesen Beispielen werden die Parameter Personenanzahl, Über-/Unter-/Gleichstellung, persönliches vs. vertretendes Sprechen verdeutlicht. Nicht zu unterschätzen sind auch die Gespräche am Kaffeeautomaten, also informelle Gesprächsformen, die einen wesentlichen Beitrag zur Kultur einer Organisation leisten. Dass die Sozialformen die Gesprächsinhalte beeinflussen und umgekehrt, leuchtet sofort ein und führt dem aufmerksamen Beobachter die Komplexität dieser Prozesse rasch vor Augen. Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand: Damit das Lernziel „Interventionsfähigkeit“ realistischerweise erreicht werden kann, müssen Gesprächstypen und Sozialformen

auch im Lernsystem vorkommen, beobachtet, gestaltet, ausgewertet und reflektiert werden.

### 2.3 Die Lernarchitektur: Übersicht und ausgewählte Elemente

Der erklärte Anspruch des Lehrgangs ist es, mit einer spezifischen Lernarchitektur solche relevanten Strukturähnlichkeiten zu erzeugen. Hierzu seien zunächst die inhaltlichen Bausteine und deren zeitliche Verteilung im Rahmen der eineinhalb bis zwei Jahre dargestellt (s. Abb. 1).

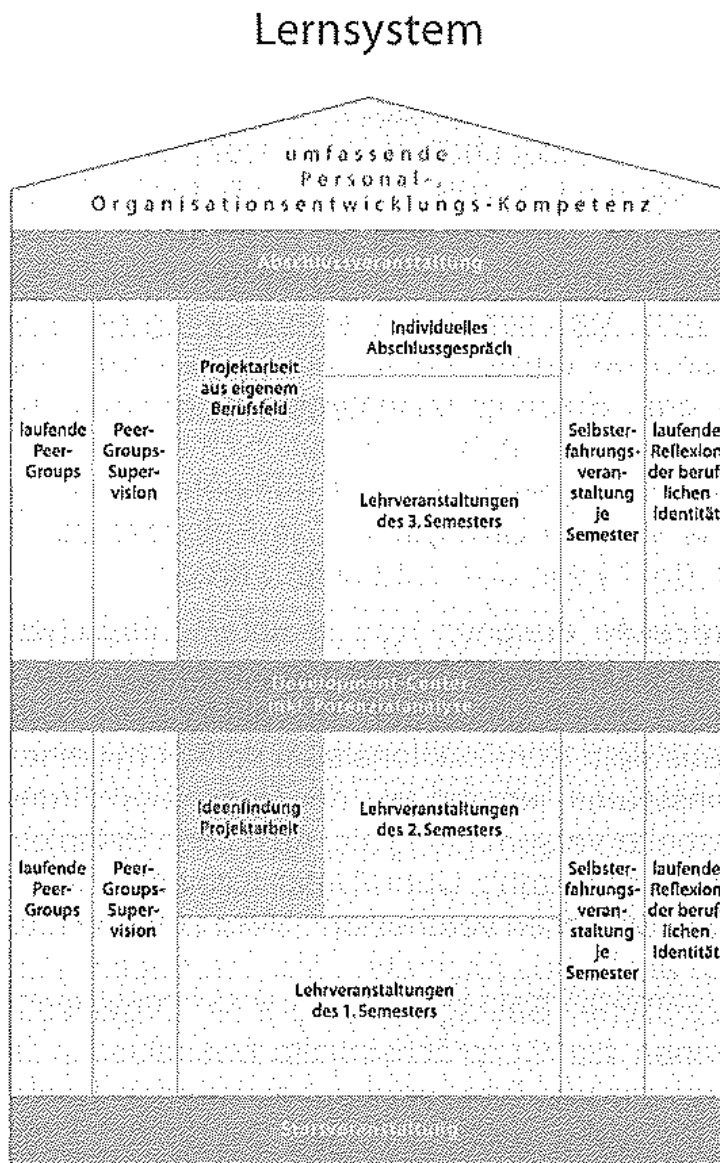


Abb. 1: Inhaltliche Bausteine und zeitliche Verteilung

Während des ersten Semesters werden nach einer einführenden Startveranstaltung zur Konstituierung des Lernsystems folgende Veranstaltungen angeboten: Einführung in die Personalentwicklung (PE I); Veränderungen erfolgreich starten (OE I); Kommunikationsformen und -strategien bei Veränderungsprozessen; Projekte wirkungsvoll managen; Führung in komplexen Systemen; Selbsterfahrung: Funktion und Persönlichkeit sowie Peer-Group-Supervision. Bereits hier zeigt sich, dass instrumentelles und methodisches Wissen ebenso regelmäßig und durchgängig bearbeitet werden wie Selbsterfahrung und Gruppensupervision. Im zweiten Semester setzen sich die Teilnehmer mit folgenden Themen auseinander: PE-Instrumente (PE II); Workshop Design (OE II); Die Praxis der lernenden Organisation; Führungspraxis; Selbsterfahrung: Konfliktanalyse und -beratung; Peer-Group-Supervision; Development-Center. Hinzu kommt eine Veranstaltung, die den Teilnehmern helfen soll, bereits in einem frühen Stadium ihre Abschlussarbeit anzudenken: Projektarbeit – Ideen finden und bewerten.

Das dritte Semester schließlich beinhaltet die folgenden Veranstaltungen: Führungskräfte und Mitarbeitende beraten (PE III); Veränderungsprozesse planen und umsetzen (OE III); Integrative Strategieentwicklung; Systemaufstellungen; Selbsterfahrung: Leitung und Führung; Peer-Group-Supervision; Projektarbeit: wissenschaftliche Arbeiten verfassen. Hinzu kommt eine Abschlussveranstaltung, die im Anschluss an die Prüfungen noch einmal einen reflektierenden Rückblick auf das im Gesamtprogramm Gelernte vornimmt.

Auf drei Aspekte der Lernarchitektur soll hier insbesondere hingewiesen werden: auf die Arbeitsform gruppenspezifischer Laboratorien, auf Peer Groups und auf die Resonanzgruppe.

### **Gruppenspezifische Laboratorien**

Im Verlauf des Lehrgangs finden drei gruppenspezifische Trainings als Selbsterfahrung statt. Hier ist der geschützte und zugleich herausfordernde Ort, sich als soziale Person zu erleben und auszuprobieren. Die Aufmerksamkeit auf Selbst- und Fremdbild erzeugt schließlich größere Selbstsicherheit und die Fähigkeit, mögliche Wirkungen von Interventionen abschätzen zu lernen.

Folgende Lernaspekte stehen in den drei Laboratorien zur Verfügung:

Der erste Lernaspekt bezieht sich auf die Geschichte der Organisationsentwicklung. Kurt Lewin, der Begründer der Gruppendynamik, beschäftigte sich mit der Veränderung sozialen Verhaltens und gilt auch als

Begründer der Organisationsentwicklung. Die Lewinschen Arbeiten, beispielsweise das Drei-Phasen-Konzept „Unfreezing – Moving – Refreezing“ wurde als programmatische Formel zu einem Grundmuster von OE-Prozessen gemacht. Die OE verdankt Lewin ganz konkret Einsichten in komplexe Gruppenprozesse, in Gesetzmäßigkeiten des sozialen Verhaltens und die Erkenntnis, dass Veränderung des Individuums immer auch eine Veränderung seiner sozialen Umgebung bedeutet. In den gruppendynamischen Laboratorien werden deshalb die unterschiedlichen Bühnen des sozialen Geschehens erlebt, experimentiert und reflektiert. Die Bedeutung von informellen und formellen Führungspersonen in Gruppenkonstellationen, die Entwicklung der Gruppenkultur als Schlüssel der Gestaltung und Veränderung werden erlebbar. Die Laboratorien vermitteln die herausragende Bedeutung des prozessorientierten Lernens in der OE, in der nicht Regeln angepasst werden, sondern über Reflexion auf der Metaebene Systeme zur Veränderung stimuliert werden. Die Grundprinzipien der Gruppendynamik Hier-und-Jetzt, nämlich Feedback und Reflexion der Prozesse auf der Metaebene, finden in den Laboratorien Anwendung.

Der zweite Lernaspekt bezieht sich auf die Fokussierung der Unterschiede von Kleingruppen und Großgruppen, sowie deren Dynamik. Gruppen springen in eine neue Dynamik, je größer die Zahl der Teilnehmerinnen ist. Bei bis zu sieben Personen besteht große Intimität und bis 14 Personen auch ein freier Face-to-face-Kontakt. Ab dieser Anzahl verändern Gruppen ihre Beziehungen. Die große Gruppe ab ca. 20 Personen transportiert nicht mehr Merkmale der Intimität und Nähe, sondern Merkmale der Organisation, die sie repräsentiert. Politische Rahmenbedingungen, Machtkämpfe um Status stehen im Vordergrund, während in der Kleingruppe Nähe, Neid, Erotik als Themen latent werden können. Mit dieser wechselnden Dynamik und ihren Themen müssen PEOE-ler zurechtkommen und dabei eigene Anteile kennenlernen. Die Laboratorien finden in beiden Settings statt, betonen jedoch stärker die Gruppendynamik. Am Beginn der Großgruppenarbeit steht deshalb die Frage, wie ausreichend Sicherheit gewonnen werden kann, um überhaupt in Interaktion treten zu können. Rasch versuchen Personen an dieser Stelle Vorstellungen von „Wir“ und „die anderen“ durch Darstellungen zu gewinnen, die im Selbstkonzept verankert sind. Die Frage „Wer bin ich hier in dieser Unübersichtlichkeit?“ steht im Vordergrund.

An dieser Stelle zeigen Personen „etwas“ von sich, beziehen sich auf ein unverwechselbares Identitätsmerkmal.

Die Frage nach Identität ist nur denkbar vor dem Hintergrund eines Kultur- und Sozialsystems. Im Rahmen der Sozialisation ist jede und jeder einzelne von uns in dieses Sozialsystem hineingewachsen, wurde uns – schon mit dem Spracherwerb – ein weitgehend vorgeformtes Grundmuster der Welterfahrung und Weltdeutung mitgegeben. Zu den im Verlauf der Sozialisation übernommenen und internalisierten Konzepten und Ideen der westlich-abendländischen Kultur gehört sowohl die Auffassung, dass wir im Grundrecht alle gleich sind, als auch, dass wir etwas Besonderes sind, eine unverwechselbare Identität besitzen, die uns von allen unterscheidet. Diese Auffassung hat normativen Charakter: Wir sind in sozialen Interaktionen immer wieder angehalten, unsere unverwechselbare Identität zu kultivieren und zu pflegen und in der sozialen Interaktion nach außen zu präsentieren.

Zu den Selbstbeschreibungen gehören meist Alter, Geschlecht, Geschlechtspartnerwahl, Lebensgeschichte, Kulturkreis, Beruf, soziale Bezugsgruppe, Weltanschauung, Religion oder ethnische Zugehörigkeit. Zusätzlich wird auf Gebürtigkeit (im Sinne von Hannah Arendt), Wohnstandort, räumliche Schwerpunkte in der sozialen Interaktion und räumlich-soziale Milieus verwiesen.

Ich-Identität steht immer im Zusammenhang mit Gruppenbewusstsein und Gruppenidentität. Personen identifizieren sich mit einer bestimmten Gruppe oder Personen werden von Außenstehenden einer Gruppe zugeordnet. Derartige Zugehörigkeiten, die sich in einem zumindest vagen „Wir-Bewusstsein“ äußern, sind im Selbst-Konzept der betreffenden Personen verankert. Das Wir-Bewusstsein ist häufig nicht durch Interaktionsgruppen gekennzeichnet sondern durch symbolische Gruppen (z.B. bei Fußballklubs). Und: Die Zuordnung anderer bzw. der Personen selbst wechselt an Bedeutung in den jeweiligen Lebensphasen.

Dieses Konzept der Großgruppenidentität beschreibt, wie Tausende von Einzelmenschen, von denen sich die meisten ein Leben lang nicht kennenlernen werden, durch ein starkes Gleichheitsgefühl aufgrund ihrer gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer ethnischen, religiösen oder wie auch immer definierten Gruppe miteinander verbunden sind. Bemerkenswert ist, dass wir im Alltag oder in den Vorstellungsrunden diese Großgruppenidentität nicht bewusst fokussieren. Es ist nicht so, dass wir am Morgen aufwachen und uns als Österreicher oder -in fühlen. Dass wir einer großen Gruppe angehören, kommt uns nicht unbedingt auf dem Weg in die Arbeit in den Sinn, auch wenn wir dabei Symbole eben dieser Zugehörigkeit sehen. Unsere Beziehung zu unserer Großgruppenidentität

gleich der Atmung. Wir atmen ständig, ohne dass wir uns dessen bewusst sind, es sei denn irgendjemand erinnert uns daran.

Wenn unsere Großgruppenidentität angegriffen wird, verhalten wir uns in einer ganz spezifischen Weise: Uns stehen Eigenarten der Gruppe, emotionale Verbundenheit und die Ähnlichkeit mit anderen der Gruppe rasch vor Augen. Gleichzeitig distanzieren wir uns innerlich von Menschen, die anders sind. In solchen Situationen wird uns unsere Verbundenheit bewusst, wir spüren sie.

In den Laboratorien wird diesen Themen Raum für Reflexion gegeben, um Gruppenkulturen analysieren und verändern zu können.

Der dritte Lernaspekt bezieht sich auf die Übung der Innovationsfähigkeit. In den Laboratorien wird erlebt und reflektiert, sowie die Gruppenkultur verändert, um den Zusammenhalt der Gruppe zu entwickeln. Wozu ist das gut? Ist denn die Gruppe tatsächlich besser als eine Einzelleistung? Dieter Gebert bezeichnet Teams, die eine hohe Leistungsfähigkeit erbringen, als innovative Teams. „Der innovative Teamgeist ist demnach hoch ausgeprägt, wenn sowohl das ständige Lernen und das selbstkritische und proaktive Hinterfragen (kognitive Dimension) als auch der Einsatz (das Engagement und der gruppenspezifische Zusammenhalt (soziale Dimension)) im Team hoch ausgeprägt sind“ (Gebert 2004). Konsequenterweise soll Metakommunikation also nicht erst im Ausnahmefall (z.B. wenn etwas „schief gelaufen“ ist), sondern als ständiger Prozess etabliert werden.

In Studien zum gruppenspezifischen Zusammenhalt (organizational citizenship behaviour = OCB) konnte nachgewiesen werden, dass ein hohes Ausmaß an OCB mit ökonomischen Erfolgsdaten korreliert. Außerdem ergab sich in den Studien der Zusatzbefund, dass ein hoher Grad an OCB den Erfolg ermöglicht, jedoch umgekehrt der Erfolg nicht den OCB-Grad erklärt (Gebert 2004).

Derartige Ergebnisse aus der betriebswirtschaftlichen Forschung lassen gruppenspezifische Laboratorien als geeignete Lernfelder sozialen Verhaltens zur Erweiterung der Innovationsfähigkeit erscheinen.

### **Peer Groups als Subsysteme**

Gleich zu Beginn des Lehrgangs werden die Teilnehmenden eingeladen, Peer Groups zu bilden. Dabei ist der inhaltliche Auftrag eher unspezifisch und bezieht sich darauf, sich gegenseitig im Lernprozess zu unterstützen. Die Peer Groups sind dann stabile Kleingruppen, die sich während

des gesamten Lehrgangs selbstorganisiert entwickeln. Im Rahmen einer Begleitung wird die Selbstorganisation methodisch unterstützt und durch inhaltliche Impulse angeregt.

Den Teilnehmenden ermöglicht dies bedeutsame, lernträchtige Erlebnisse. Typische sozialdynamische Prozesse, die bei jeder Bildung einer Arbeitsgruppe im Betrieb ablaufen, werden unmittelbar erlebt und dann im Coaching reflektiert. Es ist spannend für alle, zu beobachten, wie die einzelnen Peer Groups ihren eigenen Charakter entwickeln, wie sie aufeinander Bezug nehmen und damit das gesamte Lernsystem beeinflussen. Personen- und Aufgabenorientierung, (Selbst-)Steuerung der Gruppe und deren Einfluss auf alle anderen bringen beobachtbare Kommunikationsprozesse hervor, die die Interventionsfähigkeit unmittelbar trainieren.

### Intelligente Lernarchitektur

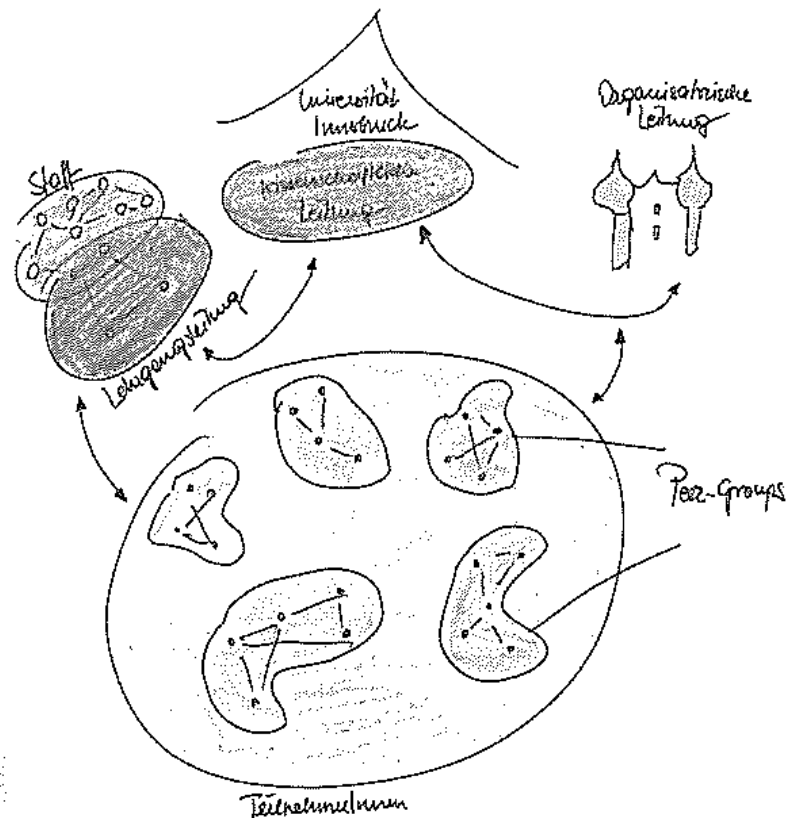


Abb. 2: Intelligente Lernarchitektur

### **Resonanzgruppe**

Mehrmals während des Lehrgangs kommt die Resonanzgruppe zusammen, die sich aus einigen Personen aus der Gruppe der Lernenden, der Lehrenden, der Kursleitung und des Veranstalters zusammensetzt. Ziel ist es, in der Orientierung auf einen größtmöglichen Lernnutzen Hinweise und Aspekte zu sammeln, die unmittelbar in die Steuerung des Lehrgangs einfließen. Damit ist im Sinne einer lernenden Organisation die Chance für alle Beteiligten gegeben, sich aktiv in die konkrete Gestaltung des Lehrgangs einzubringen.

Wir sind der Überzeugung, dass mit diesen und weiteren Gestaltungselementen dem Unterschied zwischen „da“ und „dort“ Respekt gezollt wird. Andererseits werden genügend strukturelle Ähnlichkeiten zwischen dem Lernsystem selbst und der Aufbau- und Ablauforganisation jener Unternehmen hergestellt aus denen die Teilnehmer kommen, um im Lehrgang „Interventionsfähigkeit“ zu trainieren.

### **2.4 Die Prüfungskultur: Entwicklungsorientierung**

In diesem Sinne gilt es, auch das Prüfungssystem dem didaktischen Konzept anzupassen und das Lernziel „Interventionsfähigkeit“ in eine möglichst sinnvolle Bewertungssituation zu bringen. Didaktisch wird dies auf folgenden Ebenen angestrebt: Zum einen sind die Lernenden in jedem Semester aufgefordert, ausgehend vom Lernort – also dem „hier“ – die theoretischen Inhalte in Form von „Hausarbeiten“ einer eigenen kritischen Reflexion zu unterziehen, sich die Theorie auf diese Weise „zu Eigen“ zu machen. Zum anderen gilt es, den Umsetzungsort – das „dort“ – aktiv zu gestalten, die eigene Interventionsfähigkeit in der Praxis tatsächlich einzusetzen. Im Rahmen einer abschließenden Projektarbeit sind die Teilnehmenden aufgefordert, Veränderungsprozesse zu konzipieren und – wo immer möglich – auch in der Organisation umzusetzen. Deren theoretische Reflexion und Begründung sowie die damit zusammenhängende Evaluation der eigenen Interventionsfähigkeit bilden die Grundlage für die Abschlussarbeit und das dazugehörige Abschlussgespräch.

Donald Schöns Konzept des „Reflective Practitioner“ ist die passende Grundlage dieses Forschungs- und Lernansatzes. Lernort und Arbeitsort, Praktikerin und Forscherin, Aktion und Reflexion – nur scheinbare Differenzen, die in ihrer Überwindung die wesentlichen Ansatzpunkte für Intervention und Veränderung darstellen. Der Akt der Überwindung

drückt sich wiederum in Kommunikationsprozessen wie etwa dem Abschlussgespräch aus. Dabei wird die klassische Rollenverteilung Lehrende und Lernende oft verkehrt oder (vorübergehend) aufgelöst, indem Prüferin und Prüfling gemeinsame Beobachtungen austauschen. Die weiter oben getroffene Aussage „Die Aufmerksamkeit auf Selbst- und Fremdbild erzeugt schließlich größere Selbstsicherheit und die Fähigkeit, mögliche Wirkungen von Interventionen abschätzen zu lernen“ (vgl. gruppensdynamische Laboratorien) gilt auch für die Prüfungssituation. Auch wenn die Herausforderung mit all unserer Prüfungssozialisation enorm ist: Schließlich soll auch die Prüfung Selbstsicherheit fördern und das Lernziel „Interventionsfähigkeit“ beobacht- und bewertbar gestalten.

Eine wichtige Lernform zur Umsetzung des Gelernten in die Praxis ist die *Arbeit an einem Veränderungsprojekt*, das einzeln oder in kleinen Teams (maximal 3 Personen) bearbeitet wird. Die Projektarbeit wird durch einen Dozenten bzw. eine Dozentin begleitet. Der Prozess muss dokumentiert werden. Ziel dieser Beschreibung ist der Nachweis einer eigenständigen Leistung, wobei das konzeptionelle, methodische und reflexive Können gezeigt werden sollen. In einer Analyse des persönlichen Lernprozesses soll auch deutlich werden, wie die Studierenden ihre Rolle wahrgenommen haben und welche Wirkung sie erzielen konnten.

### **3 Ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte des Programms**

#### **3.1 Die integrative Perspektive: Von der lernenden zur innovativen Organisation**

In den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde in der Sloan-School des MIT (Massachusetts Institute of Technology) in Boston das Modell der lernenden Organisation durch Wissenschaftlerinnen und Praktiker um Peter Senge (1990) entwickelt. Die Verknüpfung unterschiedlicher Lernformen, wie Systemdenken, Dialog und „personal mastery“ führte vorwiegend in den USA zu einer deutlichen Sensibilisierung gegenüber organisationalen Lernprozessen.

Eine Weiterführung dieses Ansatzes stellt die Theorie U von Claus Otto Scharmer (2009) dar. Deren herausragender Anspruch gründet sich in der Vorstellung, dass die relevanten Informationen für die Gestaltung der Zukunft bereits in der Gegenwart angelegt sind. Führungskräfte und Be-

rater sind eingeladen, darüber zu reflektieren, was die Quelle ihrer Handlungen und ihres Tuns ist; das Erschließen dieser inneren Quelle ist die Basis für die Geburt des „Neuen“, dessen, was durch sie „Neues in die Welt kommen will“.

Übertragen auf die Organisationsebene befassen sich Forschung und Praxis mit den Fragen des Zugangs zum impliziten Wissen einer Organisation. Implizites Wissen ist verfügbar und wird kontinuierlich verfügbar gemacht. Die Organisation kann auf eingeübte Prozesse und Strukturen zurückgreifen. Karl Weick und Kathleen Sutcliffe (2003) prägen hierfür den zentralen Begriff der „mindfulness“, der zumeist mit „Achtsamkeit“ übersetzt wird. Eine Reihe von „mindful practices“ hilft, diese Qualitäten und Kompetenzen zu entwickeln und zu etablieren. In schwierigen, krisenhaften Zeiten reagiert die Organisation intelligent mit einem hohen Bewusstseitsgrad; es gelingt ihr, gekonnt mit den Störungen umzugehen. Die innovative Organisation begnügt sich nicht mehr mit den Mustern, die das „Zurechtkommen mit Krisen“ gewährleisten, sie setzt sich aktiv mit den Unsicherheiten des Marktes und gesellschaftlichen Verwerfungen auseinander, indem sie sich bewusst in solche (unternehmerische) Situationen begibt.

*„Projekte wirkungsvoll managen“*, *„Die Praxis der Lernenden Organisation“* und *„Integrative Strategieentwicklung“* – diese drei Veranstaltungen bewegen sich in dem Raum von der lernenden zur innovativen Organisation. Sie geben Beispiele dafür, wie die bewusste Arbeit mit den unterschiedlichen Organisationsprinzipien, der systematische Wechsel von der personalen zur organisationalen Ebene und wieder zurück, der Einsatz eines bewährten Instrumentenkoffers und die Frage der persönlichen Haltung (O'Brien 2007) befruchtend und hilfreich für das Verständnis der eigenen Rolle als interner/externer Berater bzw. als Führungskraft wird, wie neue Erfahrungen mit dem Phänomen Organisation möglich werden und wie sich zusätzliche Interventions- und Innovationsansätze für die Praxis der Studierenden eröffnen.

Die drei Lehrveranstaltungen beinhalten auf den ersten Blick recht unterschiedliche Themenfelder. Gleichzeitig lässt sich bei genauem Hinsehen ein roter Faden erkennen, der sich durch die Veranstaltungen zieht.

Da ist erstens die wiederkehrende Arbeit mit den drei Organisationsprinzipien Hierarchie, Gruppe oder Team und Selbstorganisation. Verbunden mit diesen Phänomenen ist die durchgängige Auseinandersetzung mit dem Organisationsbegriff: Was ist Organisation? Was beschreibt Orga-

nisation am besten? Da ist zweitens der ständige, immer wieder anspruchsvolle Ebenenwechsel von der Person zur Organisation (bzw. Organisationseinheit) und wieder zurück zur Person. Schließlich werden drittens alle drei Lehrveranstaltungen von denselben zwei Referenten im 2. und 3. Semester gemeinsam durchgeführt. Damit wird für Kontinuität und weiterführende Vertiefung gesorgt.

### **Projekte wirkungsvoll managen**

Dort, wo die hierarchische Ordnung bei der Lösung komplexer Probleme an ihre Grenzen stößt, bildet sich mit der Projekt- bzw. Teamarbeit eine neue Organisationsform aus. Der „Einzug der Gruppe“ irritiert die Organisation in hohem Maße, gleichzeitig hilft er ihr, innovative, neue Lösungen zu kreieren und die Selbstorganisationskräfte des gesamten Unternehmens anzuregen. Projektmanagement stellt eine entsprechende Struktur und Systematik bereit. Die Methoden und Instrumente, die in der Projektarbeit zum Einsatz kommen, liefern einen guten „Werkzeugkoffer“ für die Studierenden, für ihr Lernen im Lehrgang und die Bearbeitung konkreter Vorhaben und Projekte (Semester- und Projektarbeit).

Die Veranstaltung „Projektmanagement“ geht von drei zentralen Grundsätzen aus:

- **Projektarbeit ist Teamarbeit.**

Teamarbeit ist nicht das Allheilmittel, mit dem alle Probleme bewältigt werden können, aber sie ist der zentrale Weg, um komplexe Vorhaben mit hoher Wahrscheinlichkeit einer guten Lösung zuzuführen. Der Einzelne kann, selbst wenn er mit sehr viel Macht (und Wissen) ausgestattet ist, allein zu wenig bewegen. Erst in der Begegnung und der wechselseitigen Befruchtung verschiedener Perspektiven lässt sich die Weitsicht entwickeln, die für die Bewältigung komplexer Aufgaben erforderlich ist. Gelingt es, Teamarbeit unter Berücksichtigung vorhandener Machtstrukturen zu praktizieren, sind innovative, neue Lösungen möglich.

- **Projektmanagement ist ein Stellhebel für die Erhöhung der Lernfähigkeit der gesamten Organisation.**

Gut eingeführtes Projektmanagement erkennt man daran, dass eine Steuerung von laufenden und geplanten Projekten (Portfolio) stattfindet, in Projekten strategisch bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, Projekte quer über die Organisation möglich sind und diese

schließlich professionell aufgesetzt und abgewickelt werden. Wenn in einer Organisation Projektmanagement in der beschriebenen Qualität gelebt wird, erhöht sich die Chance, als gesamte Organisation auf Veränderungen im Umfeld (Markt, Gesellschaft, Technologie usw.) rasch und wirkungsvoll reagieren zu können.

- **Projektarbeit hilft, strukturiert an komplexe Vorhaben heranzugehen und planvoll mit Risiken und der Unsicherheit, die die Zukunft bringen wird, umzugehen.**

Projektarbeit beinhaltet einen Fundus an abgestimmten und erprobten Vorgehensweisen, Methoden und Instrumenten. Der Projektplanung kommt ein hoher Stellenwert zu. Durch systematisches Projektcontrolling und laufende Evaluation können Risiken bis zu einem gewissen Maß minimiert werden – auch wenn das Grundrisiko des Scheiterns bleibt.

### **Die Praxis der Lernenden Organisation**

Ausgehend von der Differenz: „Was ist Lernen?“ und „Was ist Nicht-Lernen?“ leiten sich die zentralen Fragen dieses Moduls ab: „Was müssen wir (Organisation, Teams, Mitarbeitende) zukünftig lernen und was müssen wir verlernen?“

Eine wiederkehrende Herausforderung dieser Veranstaltung ist der Übergang vom individuellen Lernen zum kollektiven oder organisationalem Lernen (und wieder zurück!). Was auf der theoretisch-kognitiven Ebene mit den o. a. Grundmodellen zu intensiven und anregenden Auseinandersetzungen führt, ist damit noch nicht auf die eigene Organisationserfahrung im Lehrgang umgelegt bzw. als solche verinnerlicht und emotional unterlegt.

Um über kollektives Lernen nicht nur zu referieren, sondern konkret damit zu experimentieren und auf diese Weise die Interventionskompetenz zu stärken, werden bewusst verschiedene Methoden und Übungen eingesetzt:

- **Arbeit mit Tages-Beobachtern**

Für jeden der drei Tage sind zwei Studierende als Tages-Beobachter nominiert. Ihre Aufgabe ist es, am Ende des Tages dem gesamten Lernsystem Rückmeldungen aus ihrer Fülle an Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen zu geben. Durch die Einführung dieser Selbstbeobachtung nutzt das Lernsystem die Chance, Anregungen

für entsprechende Weiterentwicklungen zu erhalten. Die Beobachtungen beziehen sich primär auf die Lehrveranstaltung mit ihren Akteuren und Inhalten. Die gezielte Vertiefung und Ergänzung mit persönlichen Eindrücken der Studierenden ermöglichen es, den Kontext des Lehrgangs einschließlich seiner Prozesse und Strukturen zu berücksichtigen, zu besprechen und zu nutzen. Es entstehen Lust und Freude am Wechsel der Beobachtungsebenen.

### ● **Dialog**

Der Übergang von persönlichem Lernen zu kollektivem Lernen lässt sich in einem Dialog – so er gelingt – sehr gut erlebbar machen. Über entsprechende Vorbereitungsarbeiten und -übungen, z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie oder der Bedeutung von Umwelt- und/oder Lernangst auf personaler und organisationaler Ebene wird der Weg für einen anschließenden Dialog geebnet. Im Dialog gilt es, zum Ausdruck zu bringen, was einen hier und jetzt beschäftigt, respektvoll mit den Beiträgen der anderen umzugehen, zuzuhören und sich einzubringen. Geleitet durch den Facilitator führt der Dialog vom Individuum zu den Organisationen, in denen und mit denen die Studierenden arbeiten. Es zeigt sich persönliche Betroffenheit. Der Dialog mündet in realistische Beschreibungen der Situation der Studierenden in ihren Organisationen, mitunter verbunden mit persönlichen (Zukunfts-)Ängsten. Das Gespräch in der Großgruppe verändert sich, was in der Folge hilft – gekoppelt mit der Auswertung des aufgezeichneten Dialogs –, differenziert über Person und Organisation zu sprechen und einen umfassenden Organisationsbegriff zu etablieren.

### ● **Grenzprofil-Übung**

Unter Grenzprofil (nach D. Kantor/W. Lehr) verstehen wir den Begegnungsort der persönlichen Geschichte und der organisatorischen Wirklichkeit. Es ist die Schnittstelle, an der bedeutungsvolle, manchmal hoch emotionale Vorgänge zwischen Einzelpersonen und Organisationen stattfinden. Einige organisationale Strukturen bleiben unsichtbar, obwohl alle ihre Gegenwart spüren und ihre Existenz nicht leugnen können. Diese Übung thematisiert exakt das Aufeinandertreffen von Person und Organisation. Nach der Erarbeitung des eigenen Grenzprofils findet der Austausch in der Großgruppe statt und bietet Gelegenheit, die Wirkungen des eigenen Profils zu besprechen.

### Integrative Strategieentwicklung

Strategie stammt vom Griechischen „strategós“ (steuern). Strategieentwicklung versucht, größere Klarheit und Orientierung zu finden, wie man sich in Zukunft aufgrund bestimmter Entscheidungsprämissen steuert. Es gilt, auf organisationaler Ebene Klarheit zu erlangen: „Wer sind wir und wie verstehen wir uns (als Organisation)?“, „Wohin wollen wir?“, „Wie können wir das erreichen?“

Da keine Strategie losgelöst von den Menschen gesehen werden kann, wird auf personaler und organisationaler Ebene gearbeitet. Folgende Fragestellungen werden zur individuellen Vorbereitung der Studierenden eingesetzt und stehen im Zusammenhang mit der Strategieentwicklung im Vordergrund:

1. Wie wird bei Ihnen Strategieentwicklung betrieben?
2. Wer ist für diese Konzeption verantwortlich?
3. Wie stehen Sie zur Strategieentwicklung in Beziehung? In welcher Weise nehmen Sie darauf Einfluss?
4. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Strategieentwicklung und Lernender Organisation?
5. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Strategie, Organisation und Personal?
6. Welche Bedeutung hat in Ihrer Organisation die Strategieentwicklung für die praktische Arbeit (Umsetzung der Strategie)?
7. Was sind die künftigen Kernkompetenzen Ihrer Organisation? – Wie begründen Sie das?

Auch diese Veranstaltung ist geleitet durch die integrative Bearbeitung von Strategie, Organisation und Personal – nach dem Leitsatz: Differenzierung vor Integration. Die Studierenden setzen sich mit dem anspruchsvollen Umgang mit Paradoxien und Widersprüchen auseinander, die in der Praxis unweigerlich auftreten. Das heißt in Strategieprozessen häufig, sich einerseits mit Begeisterung der Visionsbildung zu widmen und andererseits mit den Begrenzungen und Einschränkungen, die die Studierenden in ihren Organisationen erleben, konfrontiert zu sein. Die sicherheitsstiftenden persönlichen Ankerpunkte, um sich der Konfrontation mit der Unsicherheit stellen zu können, die die Zukunft birgt, sind in dieser Lehrveranstaltung sehr wichtig.

### **3.2 Die Lernfelder Personalentwicklung und Organisationsentwicklung**

Beide Lernfelder erstrecken sich über die gesamte Studienzeit von drei Semestern und sind wechselseitig aufeinander bezogen.

#### **Personalentwicklung**

Beim Themenfeld Personalentwicklung geht es darum, zu lernen, die mittel- und langfristigen Fähigkeiten und Erfahrungen der Vorgesetzten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu identifizieren und im Rahmen des qualitativen und quantitativen Personalbedarfs des Unternehmens zu fördern. Diese Förderung bezieht sich auf verschiedene Anspruchsgruppen und begleitet den Lebenszyklus der Organisationsmitglieder.

Es entsteht ein Verständnis von Personalentwicklung, das sich an der Unternehmens- und Geschäftsfeldstrategie sowie an den Unternehmenszielen orientiert und einen relevanten Beitrag zur Kulturentwicklung der jeweiligen Organisation liefert. Zahlreiche Themenfelder werden bearbeitet wie zum Beispiel: Kompetenzmanagement, Beurteilung von Mitarbeitenden und Vorgesetzten, Management-Audit, Zielvereinbarungen, Karriere- und Laufbahnplanung und -entwicklung, Entwicklung von Förderprogrammen für Vorgesetzte und Mitarbeitende sowie Bildungscontrolling.

Auch in den vier zuletzt genannten Lerneinheiten geht es um die Vermittlung von theoretischem Grundwissen, die sichere Anwendung von passenden Konzepten und Instrumenten der Personalentwicklung und das entsprechende Controlling – auf Basis einer ressourcenorientierten Grundhaltung. Das Ziel sind rollenklar handelnde Personalentwickler, die sowohl Linienvorgesetzte als auch Mitarbeitende kompetent beraten und unterstützen (Interventionsfähigkeit).

#### **Organisationsentwicklung**

Der Themenbereich Organisationsentwicklung wird in jedem Semester auf folgenden Ebenen bearbeitet:

##### **1. Theoretisches Verständnis entwickeln**

Unter diesem Titel wird fundiertes Basiswissen zu den Themen Organisation, Organisationsentwicklung und Dynamik von Veränderungsprozessen aufgebaut. Es werden Methoden und Werkzeuge vermit-

telt, um Aufträge gut zu klären, Entwicklungsbedarf und -potentiale zu diagnostizieren, Konzepte zu deren Realisierung zu entwickeln sowie die notwendigen Veränderungsprozesse zu planen, zu begleiten, zu evaluieren und erfolgreich abzuschließen.

## **2. Interventionskompetenz erweitern**

Anhand von Übungen und Fallbeispielen und auf Basis zahlreicher Feedbacks entwickeln die Studierenden ihre diagnostischen Fähigkeiten und erweitern ihre Interventionskompetenz im Kontext sozialer Systeme. Sie erwerben die Fähigkeit, Impulse zu setzen und Prozesse für die konstruktive Steuerung von Veränderungsvorhaben so zu gestalten, dass die Umsetzung gewährleistet ist.

## **3. Methodenkompetenz**

Sie lernen ein umfassendes Repertoire an Werkzeugen und Methoden wirksam in Veränderungsprozessen einzusetzen, sowie Beratungsarchitekturen zu entwerfen und zu nutzen. Ihre Arbeitsweise trägt dazu bei, die bei den Beteiligten angelegten Potentiale zu erschließen; sie fördert Offenheit, erhöht Rollenklarheit und verstärkt die Fähigkeit zur Eigenverantwortung.

## **4. Professionelle Identität weiterentwickeln**

Im Verlauf des Studiums entwickeln die Studierenden eine systemische, ressourcenorientierte Haltung und eine persönliche Art, ihre Rolle als interne oder externe Berater oder als Führungskraft auszufüllen. Als Folge davon legen sie Wert darauf, tragfähige Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Sie nutzen die Gelegenheit, ihren eigenen professionellen Kontext zu reflektieren und erworbenes Wissen anzuwenden. Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Erweiterung ihrer sozialen Kompetenz, ihrer Diagnosefähigkeit sowie die Entwicklung von professioneller Identität und Rollenklarheit.

Die Lerneinheiten mit dem Titel „Organisationsentwicklung“ werden durchgängig von der selben Dozentin gestaltet, was einen optimalen thematischen Aufbau ermöglicht und Überschneidungen ausschließt. Das Lernangebot ist mit vielen anderen Lerneinheiten (insbesondere im Bereich Personalentwicklung) inhaltlich eng verzahnt. Nach Abschluss der Ausbildung kennen die Studierenden das kommunikative Basiswissen zur Gestaltung von OE-Prozessen und sind in der Lage, das erworbene Repertoire an Konzepten, Werkzeugen und Methoden wirksam in ihren Veränderungsprozessen einzusetzen. Sie können damit einen nachhalti-

gen Beitrag zur strukturellen und kulturellen Entwicklung ihrer Organisation leisten.

### 3.3 Organisationsaufstellungen

Systemische Organisationsaufstellungen sind wohl eine der wirkungsvollsten und herausforderndsten Innovationen in der Beratungsszene der letzten 15 Jahre. Das Besondere an ihnen ist, dass sie eine Methodik anbieten, innere Bilder von Menschen über Strukturen sichtbar zu machen. Wir wissen heute, dass wir unsere Wirklichkeit in unserem Gehirn in komplexen Netzen abspeichern. Solche Netze entwickeln wir auch für soziale Systeme, in denen wir leben, wie z.B. unsere Herkunfts-, unsere Gegenwartsfamilie, die Organisation, in der wir arbeiten etc. Diese Netze stellen wir uns räumlich vor. Wenn Sie jetzt an eine für Sie wichtige Person denken, werden Sie ihr in Ihrem Gedankenraum einen Platz zuweisen. Auch wenn Sie an etwas Abstraktes, wie z.B. ein wichtiges Ziel denken, werden Sie auch dieses mit großer Wahrscheinlichkeit in einer räumlichen Gestalt abbilden.

In unserer Sprache drücken wir diese räumliche Organisation oft aus, ohne dass uns das bewusst ist. Ausdrücke, wie „Sie steht mir sehr nahe“, „Es geht aufwärts“, „vorher“, „Das geht mir zu weit!“, „Stellen Sie sich einmal vor ...“ zeigen das.

Die Arbeit mit der Methode der System-Aufstellung läuft wie eine systemische Beratung ab. Zuerst wird das Anliegen mit der Klientin geklärt und ein Auftrag für die Aufstellung in einem Gespräch erarbeitet (ein gutes Ergebnis für die Klientin). Die Klientin benennt nun die Elemente des Netzes, das sie um das Anliegen konstruiert. Dann wählt sie mit Unterstützung der Beraterin die Elemente aus, die eine Lösung für das Anliegen unterstützen können. Sie sucht aus dem Kreis von Stellvertreterinnen – das sind Personen, die an einem Aufstellungsworkshop teilnehmen und möglichst wenig von dem System der Klientin wissen – für jedes ausgewählte Element eine Stellvertreterin aus. Sie gibt dann diesen Personen einen Platz im Raum nach ihrer inneren Ordnung.

Die Stellvertreterinnen werden in ein logisches System gestellt und erleben diese Konstellation mit allen ihren Sinnen. Sie können vielfältige Körperreaktionen wahrnehmen und vielleicht auch Bewegungsimpulse verspüren, die zu einer Verbesserung ihrer Situation führen können. Die Beraterin kann jetzt mit Hilfe der Stellvertreterinnen, die sie immer wieder nach Unterschieden in der Wahrnehmung befragt, eine neue Konstellation

tion erarbeiten. Die endgültige Konstellation ist dann gefunden, wenn sich die Stellvertreterinnen in diesem System wohl fühlen. Die Klientin beobachtet diese Geschehen und kann immer wieder prüfen, ob die dargestellten Bilder etwas mit ihrem inneren Erleben zu tun haben und wie das Schlussbild auch sie zu einem neuen Erleben führt und Ideen für alternatives Verhalten in ihrem System anregen. Der Prozess dauert zwischen 30 und 90 Minuten.

Die System-Aufstellung für Organisationskontexte zeigt innerhalb kurzer Zeit komplexe Zusammenhänge und darin enthaltene, oft überraschende Lösungswege, die vorher verborgen oder aus guten Gründen ausgeblendet waren. In Nachgesprächen kann die Beraterin mit der Klientin die konkrete Umsetzung der Handlungsoptionen besprechen.

System-Aufstellungen können Lösungen aufzeigen für Fragen u.a.

- zur Leitungsqualität in Organisationen,
- zur Orientierung von Organisationen,
- zum Vorgehen bei Firmengründungen, Fusionen, Nachfolgeregelungen, Umstrukturierungen und anderen Organisationsveränderungen,
- zu Konflikten in der Organisation und zwischen Organisationen,
- zur Klärung der Position von Mitarbeitern in Einkaufs- und Verkaufssituationen,
- zur Klärung des eigenen Platzes in der Organisation,
- zu wichtigen Entscheidungen in der Organisation und im Beruf,
- zur Gestaltung von Kooperation in größeren (Helfer-) Systemen,
- ...

Die Teilnehmerinnen unseres Programms lernen diese Methode kennen. Sie können mit eigenen Anliegen aus ihren Arbeitskontexten alle Phasen als Klient und als Stellvertreter durchleben und erfahren. Sie lernen gleichzeitig, Organisationen als soziale Systeme mit einer ausgeprägten sozialen Binnenkomplexität zu erkennen. Sie erfahren, wie daraus neue Formen für Interventionen abgeleitet werden können und erleben auch, wie Führung organisiert sein muss, um konstruktiv zu wirken und wie Prozesse dafür gestaltet werden können.

## 4 Erfahrungen: Das Lernsystem als Übergangsritus

Betrachtet man die Berufsbiografien der Teilnehmer, die im letzten Jahrzehnt an dem Programm teilgenommen haben, dann ist es vermutlich kaum übertrieben, wenn man die Absolvierung des Lehrgangs als eine Art „Übergangsritus“ („rite de passage“; van Gennep 1986) bezeichnet. Dies kann in gleicher Weise den Übergang von einer funktionalen Position auf eine andere, von einer hierarchischen Ebene auf eine nächsthöhere, von einem Unternehmen in ein anderes, aber auch von einem Berufsbereich in einen anderen bedeuten. Selbst für den Übergang aus einer Situation der Arbeitslosigkeit in eine erneute Berufstätigkeit gibt es mehrere Referenzbeispiele. Bei einer Anfang 2010 durchgeführten Evaluation der vergangenen Lehrgänge zeigte sich, dass zahlreiche Absolventinnen inzwischen eine leitende Position erreicht oder sich selbstständig gemacht haben.

Offenbar vermitteln die Beispiele erfolgreicher Absolventinnen anderen möglichen Interessenten den Eindruck, dass der Lehrgang, seine Inhalte und seine Organisation (und wohl auch die Lehrenden selbst) während der Übergangsphase und bei der Vorbereitung auf eine neue berufliche Situation ein intellektuelles und soziales Netz bieten, das die Risiken und Unwägbarkeiten wenn schon nicht absichert, so doch mögliche Umgangsformen erschließt. Erleichtert wird dies dadurch, dass das geographische Einzugsgebiet (vorwiegend rekrutieren sich die Teilnehmerinnen aus Vorarlberg und Tirol, der Ostschweiz und Süddeutschland) zudem eine gewisse Überschaubarkeit bietet: So kennt „man“ beispielsweise in der Szene etwa das Beispiel von Monika<sup>3</sup>, die ihre Abschlussarbeit nicht nur als Buch veröffentlicht hat, sondern ihre Lernerfahrungen seit mehreren Jahren in einem sehr innovativen Unternehmen in der Region umsetzt: „Der Lehrgang und die dabei gewonnenen Erfahrungen waren ausschlaggebend dafür, dass ich diese Chance bekommen habe. Ohne diese Weiterbildung hätte ich mich gar nicht beworben. Sie gab mir das nötige Selbstvertrauen.“

---

3 Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wurde der Name verändert.

## Literatur

Gebert, D. (2004): Team und Innovation, Berlin

Kantor, D./Lehr, W. (1975): Inside the Family, San Francisco

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen/Wiesbaden

O'Brien, B. (2007): The success of an intervention depends on the interior condition of the intervener. In: Scharmer, C.O. (2007)

Scharmer, C.O. (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen, Presencing als soziale Technik, Heidelberg

Senge, P.M. (1990): The Fifth Discipline, The art and practice of the learning organization, New York

van Gennep, A. (1986): Übergangsriten, Frankfurt/M.

Weick, K./Sutcliffe, M. (2003): Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen, Stuttgart