

DIE REFLEXIONSWERKSTATT

Ein Leitfaden für die Bildungspraxis

von Dr. Bernd Lederer

im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Hinweis des Herausgebers:

Parallel zur Veröffentlichung dieser Schrift ist bei der Medienwerkstatt Berlin bzw. beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2007 eine DVD mit dem Titel „Reflexion“ erschienen. Sie widmet sich ebenfalls der Methode der Reflexionswerkstatt und bietet neben theoretischen Informationen hierzu auch eine Fülle multimedial aufbereiteter Materialien zur praktischen Durchführung einer solchen Bildungsveranstaltung. Insbesondere findet sich auf der DVD eine umfangreiche Sammlung von Video-Dokumenten, in denen unterschiedlichste Unternehmen in und nach konkreten Veränderungsprozessen vorgestellt werden und deshalb insbesondere für die „Fremdreflexionsphase“ einer Reflexionswerkstatt geeignet sind.

INHALT

TEIL I: Allgemeiner Überblick

S. 4

1. Wozu eine Reflexionswerkstatt – und was ist das überhaupt?
 - 1.1. Konzeptioneller Hintergrund
 - 1.2. Wie kam es zur Entwicklung der Reflexionswerkstatt? Das Problem mit herkömmlichen Kompetenzinstrumenten
 - 1.3. „Der feine Unterschied“
2. Ein wenig Theorie
 - 2.1. Näheres zum Reflexionsbegriff
 - 2.2. Kritikfähigkeit und Emanzipation als Ziel
 - 2.3. Reflexion: wichtiger denn je!
 - 2.4. Förderung von Reflexivität
 - 2.5. Kritische Anmerkungen zur Reflexionsthematik

TEIL II: Infos und Materialien für ModeratorInnen von Reflexionswerkstätten

S. 15

1. Zur Methode: Die Phasen einer Reflexionswerkstatt und das methodisch-didaktische Vorgehen
2. Wichtige Elemente und Merkmale einer Reflexionswerkstatt neben den einzelnen Phasen
3. Worauf es ankommt: Wie wird eine Reflexionswerkstatt zum Erfolg?
 - 3.1. Die Moderation einer Reflexionswerkstatt
 - 3.2. Vorbereitung einer Reflexionswerkstatt
4. Kurzanleitung
5. Methodische Handreichungen für ModeratorInnen
 - 5.1. Methodenkoffer
 - 5.2. Ausgewählte Literatur zum Thema Methoden und Didaktik der Erwachsenenbildung
 - 5.3. Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Überblick

5.4. Der Open-Space-Ansatz

**TEIL III: Infos und Materialien für TeilnehmerInnen von
Reflexionswerkstätten**

S. 39

1. Was man mit einer Reflexionswerkstatt alles erreichen kann
2. Beispiele für Reflexionsleitfragen
 - 2.1. Selbstreflexionsleitfragen
 - 2.1.1 Chronologische und „sozialräumliche“ Selbstreflexion
 - 2.1.2 Reflexionsfragen für ModeratorInnen / pädagogisches Personal
 - 2.1.3 Reflexionsfragen für Teilnehmer an Weiterbildungen, speziell von Reflexionswerkstätten
 - 2.2 Fragen zur Vergleichsreflexion

ANHANG

S. 51

Theoretische Grundlagen der humanökologischen Sichtweise

LITERATUR

S. 60

Teil I: ALLGEMEINER ÜBERBLICK

1. Wozu eine Reflexionswerkstatt – und was ist das überhaupt?

Bei der Reflexionswerkstatt (RW) handelt es sich um eine Weiterbildungsveranstaltung mit Workshopcharakter, die sich explizit der Reflexion gegebener und wünschenswerter Zustände, unterschiedlichster Problemlagen, von Entwicklungshemmnissen sowie des bisherigen, gegenwärtigen und zukünftigen Verlaufs von Veränderungsprozessen widmet. Die RW basiert auf einer integrierten Konzeption aus unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten, in bestimmter Reihenfolge angeordneten „Reflexionsbausteinen“ bzw. „Reflexionsebenen“. Die RW bezieht sich i.d.R. auf einen konkreten Anlass, etwa einen laufenden oder bevorstehenden Veränderungsprozess. Sie hat grundsätzlich eine Auslöser- und Multiplikatorfunktion, soll also letztlich ein selbständiges „Weiterreflektieren“ ermöglichen. Sie ist in diesem Sinn sowohl Auslöser als auch tragendes Element einer zu entwickelnden umfassenden Reflexionskultur in Unternehmen, Institutionen und Organisationen unterschiedlichster Art (Profit wie Non-Profit, also in Betrieben ebenso wie in Gewerkschaften, Verbänden, Vereinen, Einrichtungen des Sozial- und Bildungswesens etc.), wie auch auf Einzelpersonen bezogen. Speziell in KMU jedoch kann sie „naturgemäß“ ihre Potenziale besonders gut zur Geltung bringen, sind hier die zu reflektierenden und ggf. zu ändernden Abläufe, Strukturen und Prozesse doch noch vergleichsweise gestaltbar und die handelnden Personen verhältnismäßig leicht zu benennen und anzusprechen.

Ständig sehen wir uns in unserem beruflichen, aber auch privaten Alltag mit Veränderungsprozessen unterschiedlichster Art konfrontiert, über die es sich gründlich nachzudenken lohnt, um ihre Ursachen, Verläufe und Ergebnisse zu verstehen und so letztlich deren konstruktive Bewältigung sicherzustellen.

Gerade gegenwärtige Arbeitswelten sind durch eine eklatante Steigerung des Wettbewerbs- und Innovationsdrucks gekennzeichnet, welche in wissenschaftlich-

technischen Umwälzungen und in der Liberalisierung des globalen Güter-, Dienstleistungs- und Finanzhandels gründet. Als Antwort auf technologie- und marktbedingte Herausforderungen durchlaufen Unternehmen vielfältige Veränderungsprozesse in Form von Umstrukturierungen und Rationalisierungen. **Die bewusste Reflexion der hierbei gemachten Erfahrungen und ihrer Umfeldbedingungen ist dabei Voraussetzung für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen.** Der Stellenwert eines bewussten Nach-Denkens - etwa über gegebene Strukturen und die von ihnen ausgehenden Zwänge, über Personen und ihre Handlungsmotive, über Möglichkeiten der Einflussnahme und Steuerung von Abläufen zwecks Problemlösung usw. - kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, laufen wir andernfalls doch Gefahr, zu bloßen Getriebenen unserer jeweiligen Rahmengeraden zu werden!

Der Schriftsteller Dietmar Dath vertritt in seinem Roman „Dirac“ die These, „dass die charakterliche Grübelneigung mit der Länge und der Verzweigtheit des Schulwegs zunimmt“. Unabhängig vom Wahrheitsgehalt seiner Aussage, und ganz abgesehen davon, dass Reflexionsfähigkeit natürlich keinesfalls mit „Grübelneigung“ verwechselt werden darf, wird hier die These vertreten, **dass sich die individuelle Reflexionsfähigkeit, eine Fähigkeit, die uns Menschen ja sozusagen von Natur aus zukommt, ganz gezielt fördern und trainieren lässt.**

Wie das geht? Indem man Reflexion zunächst als komplexes und vielschichtiges Phänomen begreift und eben nicht einfach als etwas, „was man sowieso mehr oder weniger die ganze Zeit tut“. Von dieser Erkenntnis ausgehend, lassen sich verschiedene „Phasen“ und „Ebenen“ benennen, auf denen Reflexionsprozesse vonstatten gehen. Im Rahmen einer Reflexionswerkstatt werden diese nacheinander begangen, wobei die Reflexionsprozesse durch spezielle Fragen ausgelöst werden, die auf eine konkrete gegebene Situation (etwa einen bestimmten Veränderungsprozess) hin abgestimmt sind. Gemeinsam ist diesen **Impulsfragen**, dass sie regelmäßig auf verschiedene **Umweltbedingungen**, mit denen sich der bzw. die Einzelne konfrontiert sieht, abzielen und diese zum Gegenstand des Interesses machen. Damit soll gewährleistet werden, dass die Reflexion nicht zur reinen „Nabelschau“ verkommt, sondern immer auch Strukturen und Prozesse berücksichtigt, die uns in unserem Denken und Handeln beeinflussen, oft genug auf negative Weise. Mit Hilfe der Methode der Reflexionswerkstatt sollen deshalb nicht zuletzt auch Zwänge und Momente der Fremdbestimmung erkannt werden, um an deren Stelle **erweiterte Mitbestimmungs- und Handlungsspielräume** zu setzen. Deshalb ist eine Reflexionswerkstatt auch keine gängige „08/15“-Organisationsentwicklungsmaßnahme, mit der am Ende lediglich Rationalisierungsprozesse angestoßen und umgesetzt werden sollen!

Auch handelt es sich um kein bloß irgendwie „aufgemotztes“ „Brainstorming“ oder „Think-In“, sondern um eine **integrierte Konzeption von aufeinander abgestimmten Phasen der Selbst- und Gruppenreflexion**, die idealerweise von einem **in- und einem externen Moderator** moderiert und kommentiert werden. Als fassbares Ergebnis - also noch über die individuell gewonnenen Einsichten über sich selbst und die eigene Situation hinaus - lassen sich letztlich **konkrete**

Zielvorgaben und Handlungspläne benennen, die sich wiederum überprüfen und zum Ausgangspunkt einer späteren Reflexionswerkstatt machen lassen. Letztlich geht es nämlich um nicht weniger als den **Aufbau einer umfassenden „Reflexionskultur“!**

Bei einer „Reflexionswerkstatt“ handelt es sich somit also um eine Weiterbildungsmethode, die sich sowohl dem bewussten Nachdenken über die eigene berufliche und private Situation als auch über die Verhältnisse im Unternehmen / in der Organisation widmet. Die verschiedenen Phasen und Ebenen der Reflexion, die, wie gesagt, jeweils in Form von Leitfragen angestoßen werden, sind: die **Phase der Selbstreflexion** (die in zweierlei Form durchgeführt wird); sodann die **Phase der Fremdrelexion**, bei der die eigene Situation durch andere vergleichbare Fälle sozusagen „gespiegelt“ wird; auf der **Ebene der Zielreflexion** werden wünschenswerte Zielzustände und hierfür geeignete Maßnahmen benannt, die sich zu einem späteren Zeitpunkt überprüfen lassen; die **Phase der „Metareflexion“** ist sozusagen eine „Reflexion der Reflexion“, d.h., ein Nachdenken über die Qualität und den Verlauf des bisherigen Reflexionsprozesses und der damit einhergehenden Gruppendynamiken; die **Phase der Zwischenreflexion** schließlich widmet sich zu einem späteren Zeitpunkt (nach der eigentlichen Reflexionswerkstatt) dem Stand des bisher im Sinne der gesetzten Ziele bereits erreichten bzw. noch umzusetzenden. Die Ergebnisse der sog. „sozialräumlichen Selbstreflexion“ (einer Spezialform der Selbstreflexion) werden *anonym ausgewertet*, da sie die Funktion eines „Kummerkastens“ erfüllen. Durch den Verlauf der RW führen idealerweise **je ein interner und externer Moderator**, ersterer kennt die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort, letzterer übernimmt die Aufgabe, aus der distanzierten Perspektive des Nicht-Mitglieds eines Unternehmens oder sonstiger Organisationen zu moderieren und zu kommentieren. Er bringt eine distanzierte Sichtweise mit ein und behält stärker den Reflexionsprozess selbst im Auge, übernimmt somit Funktionen mit **Supervisionscharakter**.

Das Ergebnis einer Reflexionswerkstatt besteht so letztlich in konkreten Handlungsvorgaben und darauf gründenden Maßnahmen, jedoch ergeben sich darüber hinaus auch so **manche neue Einsichten über sich selbst und die eigene berufliche Situation**. Eine grundsätzliche Zielsetzung der Reflexionswerkstatt besteht entsprechend darin, psychische und soziale Belastungen im Arbeitsprozess zu erkennen, zu thematisieren und an deren Stelle Möglichkeiten einer positiven Einflussnahme zu setzen. **Letztlich ist eine Reflexionswerkstatt geeignet, Prozesse der Selbstevaluation und Kompetenzentwicklung anzustoßen sowie Personal- und Organisationsentwicklungen in Eigenregie durchzuführen.**

Die Ebenen im Überblick

Die von der Reflexionswerkstatt kombinierten verschiedenen *Reflexionsebenen*, die in einer bestimmten Reihenfolge durchschritten werden, sind im einzelnen:

- A) **Selbstreflexionen**
- B) **Fremdreflexion**
- C) **Zielreflexion (=“Proflexion“)**
- D) **Meta-Reflexion**
- E) **Zwischenreflexion (=Zwischenbilanz)**

1.1 Konzeptioneller Hintergrund

Die Methode der Reflexionswerkstatt verfügt über ein bildungstheoretisches Fundament, das sich aus verschiedenen Zugängen speist: Reflexion wird hierbei als **eine zentrale Selbstkompetenz** verstanden, die, weit über sonstige Kompetenzen hinausgehend, zugleich eine herausragende menschliche Qualität darstellt: Der Mensch allein verfügt nämlich über das intellektuelle Vermögen, sich selbst von einem geistigen Standpunkt außerhalb seiner selbst zu analysieren. Dieses elementare menschliche Vermögen ist **Grundlage für die Bildung des Menschen**, denn Bildung kann als reflexiver Selbst- und Weltbezug des Menschen verstanden werden. Zentral für das theoretische Fundament des RW-Konzepts ist zudem die sog. „**humanökologische Perspektive**“ im Sinne des US-amerikanischen Entwicklungspsychologen *Urie Bronfenbrenner*, die an den **Wechselwirkungsprozessen zwischen Menschen und ihren jeweiligen Lebensumwelten** interessiert ist und Individuen deshalb stets hinsichtlich der **Einflüsse und Wirkungen ihrer geschichtlichen, sozialen und kulturellen Einbettungen** analysiert. Unterschieden werden dabei idealtypisch unterschiedliche Umweltebenen (erstens der soziale Nahbereich, zweitens die Wechselwirkungsebene zwischen verschiedenen Nahbereichen des Alltags, drittens die Gesamtgesellschaft sowie, viertens, negative Einflüsse, die sich aus den einzelnen Umweltebenen speisen, z.B. Arbeitslosigkeit als Ergebnis von Rationalisierung und/oder Auslagerung als Folge der Globalisierung). Die umfassende Zielsetzung besteht dabei im Erkennen und möglichst auch Zurückdrängen von Erfahrungen der Fremdbestimmung. Anliegen der humanökologischen Perspektive ist somit stets die **Erweiterung von Handlungs- und Mitbestimmungsspielräumen** im Interesse einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung. Etliche Impulsfragen, die im Rahmen der RW zum Einsatz gelangen, orientieren sich an diesem Umweltschema. (Für Interessierte

findet sich eine ausführlichere Darstellung der theoretischen Grundlagen der humanökologischen Sichtweise im Anhang).

1.2 Wie kam es zur Entwicklung der Reflexionswerkstatt?

Das Problem mit herkömmlichen Kompetenzinstrumenten

Kompetenzen, ihre Diagnose, Messung und Entwicklung, sind nach wie vor ein Hauptthema beruflicher Bildung. Wer die Fachdiskussion um Kompetenzen verfolgt und etwa auch gängige Instrumente zur Kompetenzmessung näher betrachtet, bei dem vermag sich unter bildungsidealistischen Gesichtspunkten aber schnell ein schaler Beigeschmack einzustellen. Der Tenor des Ganzen lautet nämlich meistens: „Selber schuld“! Ex- oder implizit wird der Eindruck erweckt, dass persönliches Scheitern (im Sinne des Nicht-Ereichens bestimmter Ziele in Ausbildung und Arbeit) letztlich nur fehlenden Kompetenzen in gewissen Bereichen geschuldet ist. Folglich bedürfe es eben einfach bestimmter „Humankapitalinvestitionen in den eigenen Standort“, um die persönliche Funktionstüchtigkeit zu optimieren. Objektive Zwänge und Mängel struktureller Art spielen oftmals keinerlei Rolle. Kurz: In der herkömmlichen Kompetenzthematik dominiert eine **individualistische und defizitorientierte Sichtweise**, die Kompetenzen zudem auch noch meist ausschließlich arbeitsweltbezogen versteht und sich kaum dafür interessiert, wie Kompetenzen auch im außerberuflichen Leben anzueignen, zu entwickeln und zu nutzen sind!

Die Methode der Reflexionswerkstatt versucht solche Engführungen zu vermeiden. Ausgangspunkt war dabei die Überlegung, dass Kompetenzerwerb, ohne ein bewusstes Begreifen der jeweiligen Ursachen, Verlaufsformen und Ergebnisse von Veränderungs- bzw. Kompetenzaneignungsprozessen, zwingend unzureichend bleibt. Ohne ein tatsächliches **Verstehen** der kompetenzrelevanten Umfeldbedingungen personaler und struktureller Art erhält Kompetenzerwerb vielmehr schlimmstenfalls den Charakter einer vor-bewussten Konditionierung!

1.3 „Der feine Unterschied“

Worin unterscheidet sich das Konzept der Reflexionswerkstatt von den zahlreichen Methoden der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich ebenso zum Ziel gesetzt haben, individuelle und/oder gruppenbezogene (Nach-)Denkprozesse auszulösen und zu fördern? Was ist das Besondere an einer Reflexionswerkstatt, verglichen mit den zahlreichen Ansätzen und *Tools*, die vorhandene und noch zu entwickelnde Kompetenzen benennen sollen bzw. sich deren Messung und Skalierung verschrieben haben?

Ein zentraler Unterschied liegt zunächst in dem Umstand begründet, dass eine Reflexionswerkstatt zwingend eine **überindividuelle** („transindividuelle“)

Perspektive einnimmt. Es ist ein Wesensmerkmal der ihr zugrundeliegenden humanökologischen Sichtweise (s.o.), dass die Umweltkontexte, in welche der/die einzelne eingebettet ist, nicht nur das soziale Nahumfeld umfassen, sondern auch und insbesondere die politische, soziale, ökonomische und kulturelle Ebene der Gesellschaft, über die es entsprechend zu reflektieren gilt. Individuelles berufliches „Versagen“ oder Nicht-Vorankommen ist dieser Sichtweise zufolge eben nicht nur eine Folge defizitärer Kompetenzausstattung, die es durch entsprechende Investition in den je eigenen „Standort“, in das eigene „Kompetenzkontor“ zu beheben gilt (wie es die allermeisten der einschlägigen Kompetenzmessmethoden suggerieren), sondern i.d.R. immer auch durch **gesellschaftsstrukturelle Mängel, Zwänge und Zufälligkeiten** bedingt, über die es sich im Interesse persönlicher Bildung und Emanzipation klar zu werden gilt. M.a.W. ist die Reflexionswerkstatt darum bemüht, einen reflexiven Aussichtsturm zu erklimmen, eine sog. „Meta-Ebene“, d.h.: Es findet auch **eine Reflexion über** (Kompetenz-) **Reflexion** statt, wobei sich unvermeidlich auch kritische Fragen zum hergebrachten Kompetenzthema stellen, etwa: was haben Kompetenzen eigentlich mit Bildung zu tun oder: gibt es bspw. auch negative Kompetenzmerkmale wie etwa eine „Unterwerfungs- oder Konformitätskompetenz“?

Hiermit ist bereits ein zweites eigentümliches Moment der RW-Konzeption benannt: Vorrangiges Ziel dieser Methode ist nicht allein die Anpassung an strukturell vorgegebene Sach- und Funktionszwänge, sondern eben das Bemühen um deren weitest mögliche Durchdringung im Interesse einer anzustrebenden **Erweiterung individueller Handlungs- und (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten, ganz im Sinne der Idee einer „Lernenden Organisation“**.

Alles in allem geht es dem Anspruch einer RW gemäß somit nicht allein um Kompetenzmessung bzw. -entwicklung im Rahmen von meist als unabänderlich betrachteten Strukturen und Umständen, sondern um deren **aktive Mit-Gestaltung. Letztlich stellt somit Persönlichkeitsbildung das oberste Leitziel dar – was kompetentes Denken und Handeln als Zieldimension nicht nur nicht unberücksichtigt lässt, sondern im Gegenteil erst wirklich zur Geltung bringt!**

2. Ein wenig Theorie

*„Jemand, der sich selbst begreift, wie sollte der aufzuhalten sein?“
(B. Brecht) oder: Was bedeutet Reflexion und warum ist sie so wichtig?*

Selbstreflexion aber auch und insbesondere gemeinsame Reflexionsprozesse sind Voraussetzung, um auf umfassende Weise das vorhandene intellektuelle Potenzial einer bestimmten Organisation in neue Erkenntnisse und darauf gründende Handlungen umzusetzen und hierdurch weiterentwickeln zu können. Durch die absichtsvolle Reflexion von Ursachen und Folgen, komplexen Zusammenhängen (Rückkopplungen, hemmenden und förderlicher Faktoren), Kontexten und Problemlagen lassen sich Fehlerquellen und Störungen aufdecken, neue Ziele

entwickeln und Maßnahmen zu deren Umsetzung formulieren. Reflexion stellt eingefahrene Routinen in Frage, ermöglicht die Teilhabe an Entscheidungsprozessen und erhöht hierdurch wiederum die Eigenmotivation. Die Reflexion von Strukturen, Prozessen und Ereignissen, die Erfahrungen von Fremdbestimmung und persönlicher Einschränkungen bedingen, ist Voraussetzung, um diese zugunsten erweiterter Handlungsspielräume zurückzudrängen. Reflexionsfähigkeit ist (im Sinne Heinrich Roths) darüber hinaus als eine entscheidende Selbstkompetenz zu betrachten und dann, wie andere Kompetenzen auch, gezielt entwickel- und förderbar. Letztlich dient (Selbst-)Reflexion dem Erkenntnisgewinn bezüglich der eigenen Persönlichkeit und den sie beeinflussenden sozialen und kulturellen Umweltgegebenheiten.

2.1 Näheres zum Reflexionsbegriff

Reflexion heißt wörtlich (Gedanken) „Rück-Spiegeln“, heißt „Über-Denken“ und „Nach-Denken“ über sich und die Welt, in der man lebt. Reflexivität ist eine grundlegende Eigenschaft des Menschen, die ihn von anderen Lebewesen unterscheidet. Die Fähigkeit, gedanklich sozusagen „neben sich“ zu stehen, sich also selbst zum Subjekt und Objekt der Betrachtung zu machen, ist ein charakteristisches menschliches Vermögen: Von einem übergeordneten Standpunkt (der sog. „Meta-Ebene“) aus Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen, persönliche Eingebundenheiten sozialer, kultureller, ökonomischer, politischer und geschichtlicher Art zu erfassen, hat zudem sehr viel mit Bildung zu tun! Bildung ist nämlich etwas ganz anderes als bloße Vielwisserei, sondern vielmehr die intellektuelle Befähigung sowohl zu einem reflektierten **Selbstbezug** als auch zu einem reflektierten **Weltbezug**. Bildung umfasst demzufolge sowohl einen Innenwelt- als auch einen Außenweltbezug, verfügt also neben der reflexiv-intellektuellen Komponente auch über eine Handlungs- und Aktionsdimension, die ebenso Gegenstand der Selbstreflexion ist. D.h. im Klartext: **Nur wer sich bemüht, Wissen in größere Zusammenhänge zu setzen, sich und seine individuelle Situation im gesellschaftlichen Zusammenhang zu erfassen und dabei zu sinn- und erkenntnistiftenden Ergebnissen zu gelangen, kann als gebildet gelten** (natürlich Mehr oder Weniger – abhängig von der Qualität der Erkenntnisse).

In klassischen Reflexionsmodellen wie denen von Kurt Lewin und, daran anknüpfend, John Dewey, bezieht sich Reflexion auf konkrete Erfahrungen und deren Wahrnehmung. Daraus folgen als Ergebnis der Reflexion abstrahierte Konzepte und verallgemeinerbare Aussagen, deren Konsequenzen in neuen Situationen überprüft werden und schließlich in neue, wiederum zu reflektierende Erfahrungen münden. Selbstreflexion beinhaltet, mit Annette Kluge (1999, 208) gesprochen, „ein Nachdenken über die Angemessenheit und den Erfolg der vorher ausgeführten sowie aktuellen (für die Phase der Selbstreflexion unterbrochenen) Denk- und Problemlöseprozesse. Selbstreflexion findet als metakognitiver Prozess auf einer anderen Ebene statt als die eigentliche Problemlösung und hat anstelle einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand“. Reflexion beinhaltet eine neugierige, forschende Grundhaltung, die, im Sinne einer

distanzierten „Von-Außen-Betrachtung“ („*Meta-Perspektive*“), sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht. Dabei kommt es auch und insbesondere auf eine Erhöhung der Qualität von Reflexionsprozessen an. Aus pädagogischer Sicht bezeichnen „Reflexivität“ und „Selbstreflexion“ grundlegende Prozesse im Verhältnis von Menschen zu ihren (Lern-)Erfahrungen, die theoretische und praktische Erkenntnisse für Prozesse der (Selbst-)Evaluation liefern.

Als gemeinsamer Nenner einer Vielzahl einschlägiger Definitionen von Reflexion lässt sich festhalten, dass Reflexion stets das Durchdenken gemachter Erfahrungen beinhaltet, welches in eine Veränderung von Sichtweisen und eine Optimierung der Handlungspraxis mündet. Dies bewirkt eine Änderung eigenen Verhaltens, bspw. hinsichtlich der angewandten Arbeitsmethoden, um letztere letztlich zu verbessern.

Reflexion stellt für Thomas Stahl (2004, S. 6) nicht weniger dar als den „Springpunkt menschlicher Existenz und Entwicklung“, weil der hinter diesem Begriff stehende intellektuelle Prozess doch ein fester Bestandteil des menschlichen Alltags ist, egal ob es um das Überdenken organisatorischer Veränderungen oder etwa um das Backen eines Kuchens geht: Stets überprüfen wir Handlungen und ihre Ergebnisse und verändern unser Verhalten dahingehend, das dessen Folgen und Wirkungen verbessert werden.

2.2. Kritikfähigkeit und Emanzipation als Ziel

Eine Selbstreflexion, die der Vielschichtigkeit der Gesamtpersönlichkeit gerecht werden soll, darf thematisch nicht im Sinne einer Qualifikationsbedarfsanalyse eingeführt werden. Sie muss vielmehr die Gesamtheit individueller Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume berücksichtigen. Begreift man Selbstreflexion in diesem Sinne als grundlegend für Prozesse der *Bildung* des Individuums, so ist, wie Hermann Novak (2004, S. 12) zu Recht betont, „**der emanzipatorische Charakter von Selbstreflexion** (...) in den Mittelpunkt zu stellen. Der Bogen spannt sich von der retrospektiven Selbstbetrachtung über das sozusagen gegenwärtige Selbst bis hin zum selbst gewünschten Selbst. Dazu gehört die Reflexion des von anderen gewünschten Selbst meiner Person einschließlich der Abhängigkeiten, in denen eine Person steht und die Alternativen und Optionen“.

Ganz in diesem Sinne findet auch für Dehnbostel/Meyer-Menk (2004, 8) die anzustrebende reflexive Handlungsfähigkeit ihren „Ausdruck im **selbständigen, kritischen Handeln** und individueller und gesellschaftlicher **Mündigkeit**. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, durch Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu

bewerten und damit der vorhandenen Tiefenstruktur der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen“. Reflexivität meint dabei „die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“. Bezogen auf die Reflexion arbeitsweltlicher Gegebenheiten ist im Interesse einer persönlichkeitsförderlichen Perspektive zunächst aber ein **perspektivisches Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen** erforderlich, um so, quasi von einer intellektuellen Aussichtsplattform, der „**Meta-Perspektive**“ aus, Prozesse, Strukturen und Handlungsalternativen hinterfragen und zu eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen in Bezug setzen zu können.

In dieser Mündigkeit und Autonomie betonenden Sichtweise von Reflexion wird abermals deren entscheidender Stellenwert für die Bildung des Menschen deutlich: Für Gerhard Mertens (1998, 124) etwa zielt Bildung ab „auf das reflexive und verantwortete Dasein des Menschen“. Bildung selbst wird von ihm verstanden als vernunftgeleiteter, reflexiver Selbst- und Weltbezug des Menschen bzw. als reflexives Sich-Verorten des Subjekts in der Welt.

Reflexion kann zudem als eine zentrale **Selbstkompetenz** (im Sinne der Kompetenzkategorien des Pädagogen Heinrich Roth) verstanden werden, die, weit über sonstige Kompetenzen hinausgehend, zugleich auch eine ganz besonders herausragende menschliche Qualität darstellt: Der Mensch allein verfügt nämlich über das intellektuelle Vermögen, sich selbst quasi von einem geistigen Standpunkt außerhalb seiner selbst zu betrachten und zu analysieren (er ist, mit dem Anthropologen Helmuth Plessner gesprochen, ein sog. „Ek-zentrisches Wesen“, also ein Wesen, das sozusagen – und im positiven Sinn gemeint – „neben sich steht“).

2.3. Reflexion: wichtiger denn je!

Die Unverzichtbarkeit von Reflexion wird von Annette Kluge (1999, 236) deutlich benannt, besonders mit Blick auf die für wissensintensive Arbeitsverrichtungen unverzichtbaren Lernprozesse. Erst das „absichtsvolle Reflektieren“ von Erfahrungen ermöglicht nämlich das Lernen aus Erfahrung, **der Lernprozess einer Organisation wird mit anderen Worten durch Reflexion erst begründet**: „Ohne Reflexion werden die eigenen Handlungstheorien und deren –erfolg nicht überprüft, das Handlungsergebnis mit dem angestrebten Ziel nicht verglichen. Selbstreflexion kann als Problemlöseprozess verstanden werden, der statt einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand hat“. Und weiter: „Reflexion führt zu einer größeren Erkenntnis eigener Handlungsfolgen und zu einem weitreichenderen Verständnis der Probleme, mit denen sich Mitarbeiter, Abteilungsleiter und Geschäftsführer jeden Tag auseinandersetzen“ (Kluge 1999, S. 202f.).

Reflexion begründet ihren hohen Stellenwert aber nicht allein mit Blick auf arbeitsweltliche Prozesse und Gegebenheiten, sondern, angesichts der in modernen Industriegesellschaften wahrnehmbaren Umbrüche, insbesondere auch

hinsichtlich der Gestaltung individueller Lebenswelten. Ulrich Beck etwa spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „reflexiven Modernisierung“ (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996). Gerade auch angesichts der vielfach erhobenen Vorwürfe, wonach es sich bei modernen Formen der Arbeitsorganisation wie etwa der viel thematisierten „Lernenden Organisation“ letztlich doch nur um „eine raffinierte Form der Ausbeutung“ (Rifkin 1995, 131) handele, da diese meist mit dem Zwang zur Verinnerlichung von Marktprinzipien und einer entsprechenden Ökonomisierung der Menschen einhergingen, „sollte (...) mit den neuen Formen der Arbeitsorganisation eine Gleichrangigkeit von wirtschaftlicher Effizienzsteigerung und Humanisierung der Arbeit erreicht werden“ (Novak 2004, 7). Diese Absicht unterstreicht die **Unverzichtbarkeit einer Reflexion auch umfassenderer, tätigkeitsübergreifender Zusammenhänge!**

2.4. Förderung von Reflexivität

Lässt sich die Fähigkeit zum Reflektieren gezielt fördern? Kann Reflexivität sozusagen trainiert werden – oder ist dieses zutiefst menschliche Vermögen etwas, das uns von Natur aus zukommt und wir sowieso mehr oder weniger unentwegt tun? Mit der Methode der Reflexionswerkstatt zeigt sich, dass Reflexion durchaus gefördert werden kann. Reflexion lässt sich nämlich, wie betont, als eine zentrale *Selbstkompetenz* verstehen, die sich, wie andere Kompetenzen auch, gezielt entwickeln lässt! Das geht schon mal damit los, dass man sich die Bedeutung der Reflexion bewusst macht und verschiedene Sachverhalte, Probleme, Prozesse etc. auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven durchdenkt: Im Rahmen einer RW werden Reflexionsprozesse - jeweils zu einem bestimmten Thema – zunächst durch geeignete Leitfragen ausgelöst und dann im Verlauf unterschiedlicher Reflexionsphasen befördert. Das angestrebte Ergebnis besteht letztlich aus neuen Einsichten, Zielsetzungen und Maßnahmen und darauf gründender Planungen.

Ziel einer Reflexionswerkstatt ist letztlich die Förderung einer **reflexiven Grundhaltung**. Isaacs/Senge (1992) charakterisieren diese durch folgende Merkmale:

- **Verstärktes praktisches Experimentieren**
- **Suche nach Ursachen**
- **Infragestellung gängiger Sichtweisen**
- **Offener, aktiver Umgang mit Informationen und konsequente Hinterfragung eigener Sichtweisen.**

Fördern lässt sich eine reflexive Grundhaltung zudem durch eine **kommunikationsoffene, auch streitbare Organisationskultur** und eine **Atmosphäre der Teilhabe**, in der Probleme und Barrieren ohne Furcht vor Negativsanktionen angesprochen und diskutiert sowie defensive Abwehr routinen abgebaut werden können. Klassische **Reflexionsbarrieren** sind dementsprechend **fehlende zeitliche Ressourcen**, als unhinterfrag- und veränderbar empfundene,

unkommunikative Unternehmensstrukturen, aber auch die **Furcht vor** der überfordernden Wahrnehmung vorhandener **Komplexitäten** und einer selbstbezüglichen und entsprechend zeitintensiven „Reflexion der Reflexion“ (vgl. Schön 1983, Kluge 1999). Letztlich werden Reflexionsprozesse also infolge fehlender Einsicht in deren Notwendigkeit sowie durch rigide, individuelle Handlungsspielräume beschneidende Organisationsstrukturen behindert oder sogar unterbunden (aus einer Vielzahl an Veröffentlichungen zum Thema lernförderliche Organisationsstrukturen im Sinne des Konzepts der „Lernenden Organisation“, das in den 90er Jahren seine Hochzeit erlebte, siehe etwa Lang/Amelingmeyer 1996, Friedrich/Raffelt 1998, Hennemann 1999, Lederer 2005).

2.5. Kritische Anmerkungen zur Reflexionsthematik

Die im Normalfall positiv besetzte Vorsilbe „Selbst“ ist in der Debatte um die Anforderungen und Erfordernisse der modernen „durchökonomisierten“ Gesellschaft allgegenwärtig, etwa in Form *selbstgesteuerten* bzw. *selbstorganisierten* Lernens, als *Selbstevaluation*, *Selbststeuerung*, *Self-Monitoring*, *Self-Marketing* und natürlich insbesondere als *Selbstverantwortung*. Dadurch wird deutlich, dass sich auch die Betonung der Notwendigkeit von *Selbstreflexion* durchaus als ein „neoliberales“ Zeitgeistphänomen charakterisieren ließe. In dem Fall bedeutet die Betonung des „Selbst“ nur allzuoft kein echtes *Mehr* an Autonomie und Selbstbestimmung, sondern steht vielmehr für die meist unfreiwillige Individualisierung des „Arbeitskraftunternehmers“ bzw. „*Arbeitsnomaden*“ (Richard Sennett). „Selbst-XYZ“ dient dann lediglich der Flexibilisierung des umfassend verfügbaren Arbeitnehmers im Interesse instrumenteller, fremdbestimmter Zwecke. Umso wichtiger ist deshalb die Erweiterung des Reflexionshorizontes auf die umfassende Ebene der Gesamtgesellschaft inklusive der aus ihr bzw. ihren Machtungleichgewichten gespeisten ökonomischen und sozialen Zwänge, um so das tatsächliche oder aber eben nur scheinbare und vordergründige Maß an Selbststeuerung bewerten zu können!

TEIL II: Infos und Materialien für ModeratorInnen von Reflexionswerkstätten

1. Zur Methode: Die Phasen einer Reflexionswerkstatt und das methodisch-didaktische Vorgehen

Eine Reflexionswerkstatt, wie sie vom Autor zwischen 2003 und 2005 am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelt und erprobt wurde, verfügt über folgende Kernelemente in Form von Reflexionsebenen, die in nachstehender Abfolge durchlaufen werden:

I. Die Phase der SELBSTREFLEXION

Die erste Phase der Selbstreflexion ist wiederum in 2 Ebenen unterteilt:

A) Aufgabe ist zunächst ein durch geeignete Leitfragebögen (Beispielexemplare finden sich im Teil III dieser Broschüre) stimuliertes **eigenes Nachdenken** entlang der Struktur „War-Ist-Soll-Zustand“, zudem über eigene **Stärken und Schwächen** (im Sinne einer Kompetenzanalyse).

B) Im Rahmen der sog. „sozialräumlichen Selbstreflexion“ beziehen sich die Leitfragen bzw. die durch sie ausgelösten Reflexionsprozesse auf **lebensweltliche Umstände unterschiedlicher Reichweite**. Unterschieden werden hierbei

a) **das sog. „Mikrosystem“**: Es handelt sich hierbei um die unmittelbare Nahumgebung der reflektierenden Person(en) (das sog. „*setting*“), die sich durch bestimmte örtliche/räumliche Gegebenheiten, bewusste Tätigkeiten und die Qualität sozialer Beziehungen definiert, etwa der jeweilige Arbeitsplatz, die Abteilung, das Team, aber auch die Familie, der Freundeskreis, das Vereinsleben, gesellschaftliches Engagement etc.

b) **das sog. „Mesosystem“**: Die Wechselbeziehungen der einzelnen Nahumgebungen/Mikrosysteme zueinander und die jeweiligen Folgen dieser Wechselwirkung, bspw. das Verhältnis von Arbeitssituation (häufige Überstunden, Mobbing, Stress, drohende Entlassung) zum Familien- und Privatleben.

c) **das „Makrosystem“:** Darunter werden der umfassende gesamtgesellschaftliche bzw. -kulturelle Rahmen zusammengefasst, speziell fördernde und hemmende Faktoren politischer, sozialer und kultureller Art (etwa Ursachen und Folgen von Marktliberalisierungen und Rationalisierungsprozessen).

d) **das sog. „Exosystem“** schließlich bezeichnet die als weitgehend unbeeinflussbar wahrgenommenen Störfaktoren und Prozesse im Sinne äußerer, negativer, krisenhafter Einflüsse, etwa (drohende) Arbeitslosigkeit, (drohende) Insolvenz des Unternehmens, Krankheit etc.

Methodisch-Didaktisches Vorgehen

A) und B) : Zunächst werden, nach gründlicher Rücksprache mit den den beteiligten Personen des Unternehmens/der Organisation, in welcher die Reflexionswerkstatt stattfindet, **Fragebögen/Leitfrageraster** entworfen, die speziell auf die jeweilige Situation vor Ort, also auch auf die jeweiligen konkreten Umstände, Veränderungsprozesse und sonstige Gegebenheiten hin **abgestimmt** sind (Beispiele, wie solche Fragebögen aussehen können, finden sich im Teil III dieser Broschüre). Diese Leitfragen werden möglichst noch vor Beginn der Reflexionswerkstatt an die Teilnehmer verteilt. Die Fragen sollen in aller Ruhe **alleine beantwortet** werden und werden dann, in einem **anonymen** Kuvert, eingesammelt/zugeschickt. Nach der Auswertung werden die wichtigsten Ergebnisse und verallgemeinerbaren Aussagen (falls vorhanden) zu einem geeigneten Zeitpunkt durch den externen Moderator vorgestellt. Dieser Zeitpunkt sollte sinnvollerweise zu Beginn einer der nachfolgenden Phasen der Reflexionswerkstatt liegen, wobei sich die Phase der Zielreflexion („Proflexionsphase“), bei der es um die anzustrebenden Ziele und Soll-Zustände geht (s.u.), besonders anbietet. Ggf. kann aber auch eine Unterbrechung während einer laufenden Phase der Reflexionswerkstatt genutzt werden.

Die **anonymisierte Vorgehensweise** ist deshalb zwingend anzuraten, weil die Selbstreflexionsfragen überwiegend persönliche Auskünfte umfassen. Die beiden Angebote zur Selbstreflexion sollen auch dazu beitragen, die Zielgruppe in eine Art **„reflexive Grundstimmung“** zu versetzen. Der/die einzelne soll durch die Fragebögen dazu angeregt und dabei unterstützt werden, sich über einige Zusammenhänge klar zu werden. Optimal wäre, die Frageleitfäden schon zu einem Zeitpunkt vor Beginn der eigentlichen Reflexionswerkstatt zu verteilen (evtl. mehrere Tage vorher), um sie noch vor Beginn des Workshops gründlich auswerten und die wichtigsten Ergebnisse ansehnlich für die spätere Präsentation aufbereiten zu können.

Für die Vorstellung der Ergebnisse bieten sich ein Hand-out, der Einsatz von Overhead-Folien oder auch eine Powerpoint-Präsentation gleichermaßen an, ganz der persönlichen Präferenzen des Moderators und natürlich den Gegebenheiten vor Ort und der Substanz der zu präsentierenden Ergebnisse entsprechend.

II. Phase der FREMDREFLEXION

Anhand geeigneter Materialien und Informationen, die vom externen Moderator (der die Reflexionswerkstatt in erster Linie vorbereitet) zusammengestellt werden, wird in Gruppenform über eine vergleichbare oder aber auch ganz andere Unternehmung/Organisation/Situation als die eigene reflektiert. Hierdurch sollen sowohl die Wahrnehmung der **Besonderheiten der eigenen Situation** als auch **Gemeinsamkeiten mit anderen Gegebenheiten und Situationen** geschärft werden. Es geht also darum, durch eine Art „**Spiegelung**“ im „**Anderen**“ (in der anderen Situation, in der anderen Organisation), Auslöser, Prozesse und Maßnahmen zu benennen, die, in Abgrenzung zum verglichenen Fall, die je eigene Situation charakterisieren. Auf dieser Ebene finden sich, in Managementsprache gesprochen, somit Elemente des „Benchmarking“, d.h.: des **Vergleichs mit den besten bekannten Lösungen**. Tatsächlich geht die Ebene der Fremdrelexion aber über das Lernen der Besten hinaus, schließlich ist es genau so gut möglich, **aus Negativbeispielen zu lernen**, also aus Fehlern, die andere gemacht haben. Es werden dadurch Erkenntnisse gewonnen, wie man es eben *nicht* machen sollte bzw. was zu tun (oder zu lassen) ist, damit sich bestimmte Probleme gar nicht erst einstellen.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Um aus der Situation in anderen Unternehmen und sonstigen Organisationen, die mit der eigenen vergleichbar ist (bzw. in denen ähnlich gelagerte Probleme und Veränderungsprozesse zur Bewältigung anstehen/anstanden) lernen zu können, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: **Videos**, ggf. **Internet-Blögeinträge**, **Texte/Artikel**, die verteilt und dann besprochen/diskutiert werden können, oder aber auch **Kurzreferate** seitens des externen Moderators, der sich im Vorfeld entsprechend sachkundig gemacht hat. Günstigstenfalls könnten auch ReferentInnen und **BerichterstatterInnen** aus den betreffenden Organisationen selbst geladen werden.

III. Phase der ZIELREFLEXION (=“Proflexion“)

Es handelt sich hierbei um eine ausschließlich in die Zukunft gerichtete, gemeinsame Reflexion, die auf wünschenswerte **Soll-Zustände** (Ziele,

anzustrebende Entwicklungsergebnisse etc.) abzielt. An ihrem Ende stehen **konkrete Zielvorgaben und Maßnahmepläne**, um die definierten Ziele zu erreichen.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Um die gewünschten Soll-Zustände, die **Ziele**, aber auch **Visionen** der Organisationsmitglieder in Erfahrung zu bringen und zu sammeln, bieten sich verschiedene Methoden an, allen voran natürlich ein möglichst lebhaftes „**Brainstorming**“, zunächst einzeln, sodann im Plenum.

Darüber hinaus existieren aber natürlich noch eine Vielzahl weiterer einschlägiger Methoden der Erwachsenenbildung, die geeignet sind, individuelle und gruppenbezogene Reflexionsprozesse auszulösen und zu bestärken – abhängig jeweils von den gegebenen zeitlichen Spielräumen, der allgemeinen „Stimmungslage“, den Präferenzen und Eigentümlichkeiten der TeilnehmerInnen und ModeratorInnen. Eine exemplarische Übersicht solcher Methoden findet sich im Anhang unter dem Punkt „**Methodenkoffer**“ (s.u.).

IV. Die Phase der „META-REFLEXION“

Hierbei handelt es sich sozusagen um die „Reflexion der Reflexion“, d.h. der bisherige Reflexionsprozess selbst wird im Sinne einer kritischen Betrachtung des Verlaufs und der **Qualität der bisherigen RW** (fördernde und hemmende Faktoren) reflektiert. Ziel ist hierbei insbesondere die Gewährleistung **positiver und negativer gruppenspezifischer Prozesse** im Interesse gelingender zukünftiger Reflexionswerkstätten oder sonstiger teambezogener Abläufe.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Auch auf dieser Ebene geht es darum, einzelne Meinungen in Erfahrung zu bringen und kommunikativ zu bündeln. Je nach Vorliebe des Moderators und natürlich in Abhängigkeit des Teilnehmerkreises, bieten sich in Abhängigkeit von den jeweiligen zeitlichen, räumlichen und personellen Gegebenheiten und Vorlieben wiederum verschiedene Methoden an, sowohl eher konventioneller („Blitzlicht“) als auch eher spielerischer Art („Fischbowl“). Siehe **Methodenkoffer!**

V. Phase der ZWISCHENREFLEXION (= Zwischenbilanz ziehen)

Nach einem bestimmten Zeitraum (abhängig von Umfang und Qualität der beschlossenen Maßnahmen sowie von arbeitsorganisatorischen Umständen) werden die beschlossenen Zielvorgaben hinsichtlich ihrer **Umsetzungsfortschritte** überprüft. Im Rahmen einer vergleichsweise kurzen Sitzung soll eine **kritische Bestandsaufnahme der bisher bereits erreichten Schritte** vorgenommen werden. Eine Reflexionswerkstatt hat also streng genommen kein endgültiges Ende „ein für allemal“, sondern verfügt vielmehr über einen **prozesshaften Charakter**, der letztlich in eine umfassende **Reflexionskultur** münden soll.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Die erzielten Fortschritte aber auch alle Probleme, Widerstände und Rückschläge des bisherigen Zielerreichungsprozesses werden gemeinsam reflektiert und (von den jeweils verantwortlichen Einzelpersonen oder auch Arbeitsgruppen/Abteilungen) präsentiert, sodann kommentiert und gemeinsam diskutiert. Um **Selbsttäuschungen und Schönfärbereien** zu **verhindern**, empfiehlt sich dringend die Durchführung der Zwischenreflexion durch den externen, d.h. „neutralen“ Moderator.

2. Wichtige Elemente und Merkmale der Reflexionswerkstatt neben den einzelnen Phasen

Zu den Aufgaben des externen Moderators einer Reflexionswerkstatt zählt die **anonymisierte Auswertung** der Fragen zur Selbstreflexion. Anonymisiert deshalb, weil diese auch Aussagen privater Natur enthält, etwa zu empfundenen **Arbeitsbelastungen**, subjektiver **Unzufriedenheit** und sonstigen Befindlichkeiten. Die Auswertung und Präsentation der diesbezüglich wichtigsten Ergebnisse hat somit in gewisser Weise auch eine Art „**Kummerkastenfunktion**“. Die Wahl der geeigneten Präsentationsart (Flip-Chart, PowerPoint, Handout u.ä.) obliegt der Einschätzung und den Vorlieben des Moderators.

Auf allen Reflexionsebenen bieten sich geeignete Methoden an, wie sie nachfolgend als „**Methodenkoffer**“ überblicksartig vorgestellt werden. Er enthält ausgewählte Methoden der Erwachsenenbildung, die geeignet sind, Reflexionsprozesse anzustoßen und deren Ergebnisse festzuhalten. Die weiteren **Tools** einer Reflexionswerkstatt sind: **Fallbeispiele** (Darstellungen ähnlicher oder aber gänzlich anders gelagerter Praktiken und Situationen in anderen

Unternehmen/Organisationen) sowie **Frageleitfäden** bzw. „Reflexionsbögen“ (eine Auswahl findet sich im Teil III bei den Unterlagen für TeilnehmerInnen an Reflexionswerkstätten). Letztere haben **nicht die Funktion, Denkprozesse in festgefügte Bahnen zu lenken**, sondern **Impulse für ein eigenkreatives Weiterdenken** zu geben. Verlauf und Ergebnisse der Reflexionsprozesse sind also, wie beabsichtigt, potenziell unabsehbar. **Die Gestaltung der Fragebögen, die auf die konkrete Situation vor Ort abgestimmt sind, gehört zu den wichtigsten Aufgaben des Moderators.** Deren Qualität entscheidet in nicht unerheblichem Maße über die Ergebnisse der Reflexionswerkstatt. Die Fragen müssen über das Potenzial verfügen, **Denkanstöße** zu geben, die zum selbständigen weiterreflektieren ermuntern. Sie müssen auf die zur Bewältigung anstehenden Probleme hin präzisiert werden, sollen aber auch im bereits beschriebenen Sinne umfassendere Aspekte persönlicher wie gesellschaftlicher Art im Auge behalten.

Obwohl das Konzept der RW in seiner Grundstruktur und bezüglich seiner inhaltlichen Kernelemente weitgehend festgelegt ist, ermöglicht es doch eine **variable zeitliche und inhaltliche Gestaltung** der Lernorganisation hinsichtlich Zielgruppe, zu reflektierendem Gegenstandsbereich und nicht zuletzt mit Blick auf das zur Verfügung stehenden Zeitbudget.

3. Worauf es ankommt: Wie wird eine Reflexionswerkstatt zum Erfolg?

3.1. Die Moderation einer Reflexionswerkstatt

Reflexionswerkstätten sollten stets von **2 ModeratorInnen** geleitet werden: Der/die interne Moderator/in wird aus dem Kreis der Teilnehmer bestimmt. Er/Sie ist mit den internen Gegebenheiten des Unternehmens/der Organisation bestens vertraut und kann deshalb im Verlauf der RW immer wieder Bezüge zu den vorherrschenden Problemen und Zielstellungen herstellen, diese kommentieren und einer vertieften gemeinsamen Reflexion zuführen. Im Interesse einer demokratisch-teilhabeorientierten Organisationskultur, in der die Mitglieder sich zur Mitsprache und Mitbestimmung ermuntert fühlen, sollte der interne Moderator nicht einfach nur „von oben“ bestimmt, sondern vielmehr **von den Teilnehmern selbst gewählt werden** (etwa im Sinne eines Teamsprechers). Aus diesem Grund sollte der/die interne Moderator/-in auch kein Mitglied der Führungsebene einer Organisation sein, also kein Vorgesetzter, Abteilungsleiter etc. Eine möglichst **offene Diskussionskultur**, in der auch heikle Themen und Gesichtspunkte angesprochen und „Tacheless“ geredet werden soll, wird dadurch nämlich erfahrungsgemäß mehr oder weniger stark behindert.

Der externe Moderator übernimmt Teilaufgaben eines **Supervisors** (ohne notwendig ein ausgebildeter Supervisor sein zu müssen) indem er/sie bspw. Störungen und Eigentümlichkeiten benennt, die „Insidern“ oft nicht (mehr) auffallen

(„man sieht den Wald vor Bäumen nicht“). Er/sie ist für den **Ablauf** der RW zuständig, achtet auf den Zeitplan, leitet von Phase zu Phase über und fasst hierbei jeweils die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Er/Sie **kommentiert** die erzielten Reflexions- und Arbeitsergebnisse, führt die **anonyme Befragung** der Teilnehmer durch, stellt deren zentrale Aussagen und Tendenzen möglichst anschaulich und nachvollziehbar vor und kommentiert sie wiederum. Er/Sie erstellt zusammen mit den Teilnehmern einen **Maßnahmen- und Handlungsplan** hinsichtlich zukünftig umzusetzender Maßnahmen und Schritte und hat während der gesamten Durchführung der RW grundsätzlich die Funktion, kommunikative und sonstige **Blockaden überwinden** zu helfen, konstruktive **Diskussionsprozesse** zu initiieren und zu befördern. Ggf. ist es auch seine/ihre Aufgabe, **Streitigkeiten** zu schlichten.

Das Verhältnis von interner zu externer Moderation ist zwar grundsätzlich eines von **Kooperation** und Gleichberechtigung, da dem externen Moderator die (Haupt-)Aufgabe der **Vorbereitung, Strukturierung und Ergebnissicherung** einer Reflexionswerkstatt zukommt, verfügt er jedoch erfahrungsgemäß über mehr Wortanteile und Gestaltungsmöglichkeiten als der/die interne Moderator/-in.

Eine gelingende Moderation setzt wichtige fachliche und **methodische, personale und soziale Kompetenzen** voraus, insbesondere die Fähigkeiten zuzuhören, Störungen/Unzufriedenheit u.ä. zu erkennen, zu improvisieren, Konflikte zu lösen, zu Eigentätigkeiten zu ermuntern u.v.m. Grundsätzlich gilt: Der/die ModeratorIn soll tatsächlich moderieren und nicht als Organisationsentwickler über die Köpfe der Beteiligten hinweg agieren und bestimmen. D.h.: **Die relevanten Lösungen der anstehenden Probleme sollen von den Teilnehmern selbst entwickelt und erarbeitet werden.** Der/die ModeratorIn ist deshalb sozusagen ein „Geburtshelfer“ (ganz im Sinne der Pädagogik des Sokrates, der sog. „Mäeutik“). Zusammengefasst lässt sich sagen: die Qualität einer Reflexionswerkstatt hängt, über das Engagement der TeilnehmerInnen hinaus, in hohem Maße an einer kompetenten Moderation!

3.2 Vorbereitung der Reflexionswerkstatt.

Vorbereitendes Briefing der TeilnehmerInnen

Das Gelingen einer RW steht und fällt in erster Linie mit der Bereitschaft der TeilnehmerInnen, engagiert zu reflektieren und die Ergebnisse der Reflexionsprozesse zu diskutieren. Da gerade Selbstreflexion einen persönlichkeitsbezogenen Prozess darstellt, kann und soll dieser **nicht per Anweisung** verordnet werden. Entscheidend ist deshalb, zu Beginn (möglichst bereits zu einem Termin noch *vor* Beginn der eigentlichen Reflexionswerkstatt) den TeilnehmerInnen ausführlich die **umfassende Zielsetzung** einer RW darzulegen. Dabei ist insbesondere darauf zu verweisen, dass es sich hierbei NICHT um eine gängige Methode der Organisations- und /oder Personalentwicklung handelt, mit dem letztendlichen Ziel, mehr oder weniger umfassende Rationalisierungsmaßnahmen einzuleiten. Vielmehr ist herauszuheben, dass es bei einer Reflexionswerkstatt in erster Linie darum geht,

Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich bestehender bzw. anstehender Probleme zu erweitern und nicht zuletzt auch darum, die **persönliche Situation** im Spannungsfeld zwischen Beruf und Privaten **zu erkennen und zu verbessern**. Sobald seitens der Teilnehmer eine **intrinsische** (eine freiwillige, auf Einsicht und nicht auf Zwang gründende) **Motivation** vorherrscht, sind die besten Voraussetzungen für eine gelingende Reflexionswerkstatt gegeben!¹

Schaffung eines anregenden Settings

Weitere begünstigende Faktoren sind auf der organisatorischen Ebene zu finden. Zunächst bedarf es eines möglichst **großzügigen Zeitrahmens**, schließlich stellt eine bewusste Reflexion bestimmter Prozesse, Zusammenhänge, Befindlichkeiten und Zielsetzungen mitsamt einer Zusammenschau der Ergebnisse und deren Diskussion eine meist zwar zeitintensive, mittelfristig indes höchst lohnende Angelegenheit dar. Zudem entscheidet die Qualität des gegebenen „**Settings**“ in nicht unerheblichem Maße über Verlauf und „Output“ einer RW: **Großzügige Räumlichkeiten**, auch mit der Möglichkeit des Rückzugs/der Verteilung einzelner und von Gruppen, wären hierbei ideal. Ein angenehmes, **anregendes Ambiente** der Räumlichkeiten, Kaffee, Getränke, Snacks etc. sind hierbei erfahrungsgemäß sogar wichtiger als die eigentliche **technische/mediale Infrastruktur**.

Wie wichtig eine positive, anregende Atmosphäre für das persönliche Wohlergehen sein kann, ist sicherlich jedem und jeder klar, der und die bspw. schon einmal in einem fensterlosen, kahlen, vielleicht noch zu hellen und überheizten Raum arbeiten musste. Und die Aussicht auf ein Stück grüner Natur wird wohl auch von den allermeisten dem Blick auf eine große Verkehrskreuzung oder einen Parkplatz vorgezogen. Nicht minder, eher *noch* wichtiger für subjektive Zufriedenheit und Wohlergehen sind über diese physikalischen Aspekte hinaus aber vor allem *als sinnvoll empfundene Tätigkeiten*, in denen sich der/die einzelne ein gutes Stück weit als Persönlichkeit zu entfalten vermag. Und ebenso wichtig sind positive, von *Wertschätzung und Anerkennung* getragene soziale Umgangsformen. Entsprechend sollte jegliches „setting“ stets darauf hin untersucht werden, wie sich die genannten Aspekte möglichst optimieren lassen.

Gruppenregeln

Reflexionswerkstätten finden zu einem großen Teil in gemeinsamen Reflexions- und Diskussionsprozessen statt. Entsprechend wichtig ist die Einhaltung

¹ Bekanntlich unterscheidet die Motivationspsychologie zwischen einer durch Zwänge und Druck verursachten, außengesteuerten, d.h. *extrinsischen* Motivation einerseits (z.B. Angst vor Entlassung, schlechten Beurteilungen, Mobbing etc.) und einer hingegen auf Einsicht in den Sinn und Zweck einer bestimmten Sache gründenden inneren Eigenmotivation, eben der *intrinsischen* Motivation andererseits (z.B. die Motivation, eine fremde Sprache zu lernen, um sich im nächsten Urlaub angemessen verständigen zu können). Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass intrinsische Motivation unter Gesichtspunkten des Interesses bei weitem zielführender ist, da sie die Voraussetzung bildet, sich über einen „Weg des geringsten Widerstands“ hinaus mit einer bestimmten Sache engagiert zu beschäftigen.

verbindlicher **Regeln des Gruppenprozesses**, deren Einhaltung den Moderatoren obliegt. Dazu zählen: Ausreden lassen, möglichst keine starken Asymmetrien der Wortanteile (d.h., dass nicht nur immer diejenigen das Wort ergreifen, die sich besser zu artikulieren und durchzusetzen wissen), konstruktive Kritik in Ich-Form üben, gegenseitiger Respekt, Störungen (Unruhe, Unaufmerksamkeit) haben Vorrang (sollen also sogleich auf ihre Ursachen hin untersucht und nicht unter den Teppich gekehrt werden). Die Grundsätze produktiver Teamarbeit sind bspw. im Modell der **Themenzentrierten Interaktion (TZI)** nach Ruth Cohn grundgelegt (siehe auch 5.3.).² Es ist darüber hinaus eine Binsenweisheit, dass der inhaltliche Tiefgang von Diskussionen, gerade solcher, die Kritik an bestehenden Verhältnissen zum Gegenstand haben, in hierarchischen Konstellationen meist nur sehr bescheiden ausfällt. M.a.W.: Die Anwesenheit von Vorgesetzten (oder deren „Berichterstattem“) ermuntert nicht unbedingt dazu, ungeschminkt Klartext zu reden und die Finger auf vorhandene Wunden zu legen. Der Idealzustand ist deshalb die (von Jürgen Habermas so genannte) **„herrschaftsfreie Kommunikation“**. Ist diese in der Praxis nicht zu realisieren, stellt bereits ein zumindest „herrschaftsarmer“ sozialer Bezugsrahmen eine begünstigende Ausgangssituation dar. Vor Beginn einer RW sollte deshalb der Teilnehmerkreis auch unter Berücksichtigung dieses Sachverhalts mit Blick auf gegebene Problemlagen und Ziele **sorgfältig zusammengestellt** werden.

Leitthema und Leitziel

Eine RW ist kein Workshop im Sinne des „Open-Space-Ansatzes“, auch wenn sie durchaus mancherlei Elemente dieser sehr offenen Form einer Weiterbildungskonzeption beinhaltet.³ Da eine Reflexionswerkstatt i.d.R. zu einer konkreten Problemstellung, etwa einem Veränderungsprozess, durchgeführt wird, muss diese vorab möglichst klar als **Leitthema** benannt sein. Auch macht es Sinn, vorbehaltlich der vielen, hoffentlich auch unerwarteten Reflexions- und Diskussionsergebnisse ein **Leitziel** zu benennen, um trotz aller gebotenen Umwege das primäre Anliegen nicht aus den Augen zu verlieren (z.B. „Abteilung umstrukturieren“, „Leitbild entwickeln“, „neue Produktlinie starten“ etc.). **Daneben ist aber zu betonen, dass die RW auch individuelle, auf die konkrete Lebenssituation abzielende und deshalb nicht verallgemeinerbare Problemlösungen anstrebt.**

² Bei der Themenzentrierten Interaktion (TZI) handelt es sich um ein professionelles Konzept, das von der Psychoanalytikerin und Pädagogin Ruth Cohn, vom Therapeuten Norman Liberman und von weiteren Vertreterinnen der Humanistischen Psychologie seit Mitte der 1950er Jahre in den USA entwickelt wurde. Die TZI beruht auf dem theoretischen Hintergrund der Psychoanalyse, der Gruppentherapien, sowie der Humanistischen Psychologie, und berücksichtigt Erfahrungen aus der Gestalttherapie. (Eine ausführlichere Darstellung wird unter Punkt 5.3. wiedergegeben).

³ Open-Space ist eine Konferenzmethode, die sich durch eine thematisch offen gehaltene, hinsichtlich der Durchführungsmodalitäten bewusst strukturarme Vorgehensweise auszeichnet. Eine ausführlichere Darstellung des Ansatzes findet sich sowohl im „Methodenkoffer“ als auch unter Punkt 5.4.

4. Kurzanleitung

Nachfolgend wird der idealtypische Ablauf einer Reflexionswerkstatt, wie sie vom Autor mehrmals durchgeführt wurde, kompakt zusammengefasst. **Eine RW kann – und soll – jedoch in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht den konkreten Gegebenheiten vor Ort angepasst werden und auch möglichen unerwarteten Verläufen Rechnung tragen:**

1. Einstiegs-/Strukturierungsphase

Dauer: ca. 1 Stunde

- Den Teilnehmern werden Sinn und Zweck einer Reflexionswerkstatt und des zugrundeliegenden Konzepts erläutert. Leitthema und Leitziel werden benannt, die organisatorischen Details (Termin, Ort etc.) geklärt. Zuletzt werden die Selbstreflexionsfragen (zum selber ausfüllen) verteilt:
 - a) Fragen zur eigenen Situation/Person (incl. Stärken-/Schwächenanalyse)
 - b) Fragen zur sog. „Chronologisch-sozialräumlichen Reflexion“

2. Selbstreflexionsphase

Zeitraum: vor Beginn der RW

- Selbstreflexion allein mit den verteilten Selbstreflexionsbögen

3. Fremdrelexionsphase

Dauer: ca. ½ Tag

- Zusammentragung der Ergebnisse der Selbstreflexion.
- Danach Reflexion ausgewählter und recherchierter Fallbeispiele, die anhand von Referaten, Artikeln und Texten oder auch in audiovisueller Form vorgestellt werden. Der Vergleich mit der eigenen Situation erfolgt

anhand von Frageleitfäden (es handelt sich dabei um die sog. „Fall- und Vergleichsreflexion“ sowie die „Transferreflexion“, siehe Teil III).

4. Zielreflexionsphase

Dauer: ca. 2 Stunden

- Visionen, Zielvorgaben, Strategien, Soll-Zustände und Maßnahmepläne werden entwickelt, benannt und diskutiert.

5. Metareflexionsphase

Dauer: ca. 1 Stunde

- Reflexion der Reflexionswerkstatt selbst, d.h. ihr bisheriger Verlauf mit allen positiven, v.a. aber auch negativen Verlaufsformen und Gruppendynamiken (im Interesse gelingender zukünftiger Workshops, Reflexionswerkstätten u.ä.

Im besonderen können in diesem Zusammenhang Leitfragen verwendet werden, die sich zum einen an die Teilnehmer wenden, zum anderen an die Moderatoren selbst.

Nach mindestens 1 Monat folgt die

6. Zwischenbilanzreflexion

Dauer: ca. 3 Stunden

- Umsetzungsfortschritte und -schwierigkeiten werden benannt
- Ausblick auf weiteres Vorgehen, Festlegung verbindlicher Planungsschritte

5. Methodische Handreichungen für ModeratorInnen

5.1 Methodenkoffer

Reflexion meint Rückschau und Rückbesinnung auf vergangene und gegenwärtige Ereignisse, etwa bewältigte bzw. nicht-bewältigte Prozesse. Initiieren und befördern lassen sich Reflexionsprozesse unter Zuhilfenahme verschiedener didaktischer Methoden. Diese unterstützen sowohl die Reflexion vergangener Gegebenheiten und der jeweiligen Ausgangslage (Status Quo, „War- und Ist-Zustand“) als auch gelegentliche Zwischenreflexionen eines Arbeits- bzw. Lernprozesses oder etwa auch die Schlussreflexion, bspw. die abschließende Bewertung einer Weiterbildungs- oder Organisationsentwicklungsmaßnahme. Auch die der Reflexion wesensgleiche „*Proflexion*“, also das perspektivisch in die Zukunft gerichtete Nachdenken über wünschenswerte und anzustrebende Zustände und Ziele („Soll-Zustand“), ist Gegenstand solcher Methoden.

Als Handreichung für ModeratorInnen einer Reflexionswerkstatt findet sich hier eine Auswahl gängiger pädagogischer Reflexionsmethoden, die helfen, Reflexionsprozesse didaktisch zu inspirieren und auszulösen, zu befördern und deren Ergebnisse effektiv zusammenzutragen und zu präsentieren.

Begreift man Reflexion außerdem als grundlegenden und unverzichtbaren **Bestandteil von Bildung**, dann lässt sich folgern, dass viele Methoden der Erwachsenenbildung, etwa didaktische Seminarmethoden, im weitesten Sinne **stets auch Reflexionsmethoden** sind bzw. sein *sollten*. Da zudem ein Großteil der institutionalisierten Reflexion in Gruppenform verläuft, gilt dies auch für zahlreiche Methoden der Gruppenpädagogik. Nachfolgend werden solche Methoden vorgestellt und jeweils kurz erläutert, die sich in einem spezielleren Sinne für die Unterstützung von Reflexionsprozessen eignen.

Die Auswahl der einzelnen Methoden ist dabei keinesfalls vollständig, was schlicht deren Vielzahl sowie zahlreicher inhaltlicher Schnittmengen zwischen verwandten Methoden geschuldet ist. Es geht hier in erster Linie darum, ein „Potpourrie“ ausgewählter, praktikabler Methoden überblicksartig vorzustellen, nicht zuletzt, um für den Stellenwert der bewussten Auswahl geeigneter didaktischer Methoden zu sensibilisieren.

Im einzelnen werden **23 Methoden** kurz vorgestellt. Ihre Auflistung geschieht in alphabetischer Form und stellt folglich keine qualitative Rangfolge dar. Die jeweilige Eignung, entsprechende Auswahl und konkrete Planung der einzelnen Methoden im Rahmen der Phasen der Reflexionswerkstatt ist jeweils vom konkreten Reflexionsgegenstand und den Umfeldbedingungen des Reflexionsprozesses (Teilnehmerzahl, -struktur und -erwartungen, Räumlichkeiten und vorhandene Materialien, Neigungen seitens der ModeratorInnen und der TeilnehmerInnen, „Atmosphäre“ etc.) abhängig. Mit anderen Worten **bedarf es jeweils der konkreten didaktischen Ausgestaltung der jeweiligen Methode**, weshalb die nachfolgende Auflistung notwendig abstrakt bleibt. Auf

mikrodidaktische Anweisungen und Informationen wird zudem im Interesse eines prägnanten Überblicks weitgehend verzichtet. Ausgewählte Literatur zu diesen und anderen Methoden im Anschluss ermöglicht ggf. eine Vertiefung der Thematik.

Die Reflexionsmethoden im einzelnen

ANONYMER BRIEF

Im Sinne eines Kummerkastens werden persönliche Eindrücke, Meinungen und Kritikpunkte stichwortartig und am besten maschinell auf Papier gebracht und anonym aufgehängt. Die jeweiligen Inhalte bieten sodann Anlass für deren gemeinsame Reflexion.

BLITZLICHTRUNDE

Eine möglichst klar und eindeutig formulierte Leitfrage wird in Form einer kurzen Meinungsrunde bearbeitet/beantwortet. Jeder Teilnehmer kommuniziert seine persönlichen Eindrücke möglichst kurz und prägnant und enthält sich zunächst weiterer Stellungnahmen hinsichtlich anderer Meinungen / Aussagen. Erst nach der Blitzlichtrunde werden die Ergebnisse kollektiv reflektiert und diskutiert.

COLLAGE

Zu einem bestimmten Reflexionsthema wird seitens der in Kleingruppen organisierten Teilnehmer eine Collage (aus Zeitungen, Zeitschriften, Prospekten) angefertigt. Nach deren Fertigstellung werden diese sichtbar im Raum platziert, von den Betrachtern interpretiert und anschließend von den Mitgliedern der anfertigenden Gruppe gemäß ihrer Absichten und Sichtweisen erläutert, worauf sich eine gemeinsame Diskussion / Reflexion anschließt.

ERFAHRUNGSUSTAUSCH

Der Erfahrungsaustausch dient der Zusammenführung von Ergebnissen aus Teilgruppen. Zunächst reflektieren einzelne Kleingruppen über ein bestimmtes Thema und visualisieren anschließend ihre Ergebnisse, bspw. in Form einer Wandzeitung. Die Ergebnispräsentation kann etwa der Struktur „positive Erfahrungen – negative Erfahrungen – Alternativen“ folgen. Nach der kommentierten Präsentation der Arbeitsergebnisse werden diese gemeinsam reflektiert.

FALLARBEIT

Ein Problem, das gelöst werden soll, wird zunächst in Einzel-, Paar- oder Kleingruppenarbeit reflektiert. Die Problemanalyse orientiert sich dabei am Abgleich IST-Zustand / SOLL-Zustand. Im nächsten Schritt werden Problemursachen benannt und Lösungen gesucht, welche letztlich gemeinsam diskutiert werden.

FISHBOWL

Eine Gruppe sitzt und reflektiert im Innenkreis, während die Teilnehmer im Außenkreis zunächst nur zuhören, nach Beendigung der Innenrunde aber Rückmeldungen geben, Fragen stellen und den Reflexionsprozess somit auf eine höhere Ebene stellen.

FRAGEBOGEN

Um viele Informationen innerhalb vergleichsweise kurzer Zeit zu erhalten, bieten sich standardisierte Fragebögen an, wie sie ja auch für eine Reflexionswerkstatt typisch sind. In der Literatur und im Internet finden sich hierzu eine Vielzahl einschlägiger Unterlagen. Zu beachten sind dabei folgende Gesichtspunkte: An welche Zielgruppe wendet sich der Fragebogen (etwa hinsichtlich der verwendeten Sprache), stimmt sie mit der eigenen Zielgruppe überein? Ist der Fragebogen noch aktuell und wie können die Daten valide ausgewertet werden?

Bei der Eigenanfertigung eines Fragebogens sollten zudem folgende Aspekte berücksichtigt werden: Die Fragen müssen eindeutig formuliert sein, Antwortvorgaben zum Ankreuzen sind schneller und objektiver auswertbar als offene Fragen, es bedarf sinnvoller Antwortalternativen, Fragebögen sollten nicht zu lang sein, beeinflussende Suggestivfragen sind zu vermeiden.

GRUPPENSPIEGEL

Um einen Überblick auf die Struktur einer Gruppe zu erhalten, bietet sich der sog. Gruppenspiegel an. Hierbei wird eine Art Wandzeitung entworfen, auf der in mehreren Kategorien Selbsteinschätzungen und –auskünfte der Teilnehmer, etwa persönliche Zielsetzungen und Kritiken, aufgezeichnet werden. Anschließend können entsprechende Übereinstimmungen und Meinungsverschiedenheiten von den Gruppenmitgliedern reflektiert und besprochen werden.

HANDLUNGSPAKET – HANDLUNGSPLAN

Diese Methode bietet sich an, um einen Überblick über Aktivitäten und Zuständigkeiten der Mitarbeiter zu gewinnen und selbige zu reflektieren. Auf einem Plakat werden die Fragen „Was? Macht? Wer? (mit Wem?) Für Wen? Bis Wann?“ aufgezeichnet. Das Plakat wird von den Teilnehmern in der Reihenfolge der Spalten ausgefüllt und anschließend gemeinsam reflektiert. Ziel ist es letztlich herauszuarbeiten, welche Ressourcen zu Verfügung stehen und wo entsprechende Defizite zu diagnostizieren sind.

KARTENABFRAGE

Jeder Teilnehmer notiert stichpunktartig positive und negative Eindrücke/Reflexionsergebnisse eines bestimmten Sachverhalts auf grüne und rote Karten, die anschließend den anderen Teilnehmern kurz erläutert und sodann nach inhaltlichen Kriterien zusammen mit den anderen Karten gruppiert werden. Die abschließende Zusammenschau ist Grundlage weitergehender Reflexionen.

KONFRONTATIONSSITZUNG

Eine Konfrontationssitzung dient dem Herausarbeiten und reflektieren konträrer Positionen. Nach einer einführenden Phase der Erläuterung der zu behandelnden

Grundproblematik und des Absteckens des formalen Rahmens werden in Kleingruppen Informationen und Einschätzungen zu einem bestimmten Sachverhalt gesammelt und reflektiert, etwa dem klassischen „War – Ist – Soll - Schema“ folgend. Auch subjektiven Einschätzungen und Motiven wird hierbei Raum geöffnet. Anschließend werden die so gesammelten Statements unter den einzelnen Arbeitsgruppen ausgetauscht und, wenn möglich, nach thematischen Gesichtspunkten kategorisiert. Die Bestimmung der Prioritäten und die Planung einzelner Maßnahmen zur Zielerreichung bilden den Schwerpunkt der Methode, die durch ein zeitlich getrenntes Nachfolgetreffen im Sinne einer Erfolgskontrolle abgeschlossen wird. Das Moment der Konfrontationssitzung besteht in der Gegenüberstellung der Einschätzungen bspw. seitens der Unternehmensführung einer- und den Angestellten andererseits. Gerade die Maßnahmen zur Zielerreichung sollen jeweils aus Sicht der Leitungsebene und aus Sicht der Angestellten begründet und reflektiert werden. Die Beschäftigten ernennen zu diesem Zweck einen Gruppensprecher, der die Auffassungen und Vorschläge der Gruppe nach Außen vertritt. (Anmerkung des Autors: Aufgrund der gegebenen Machtasymmetrien scheint eine wirklich offene Aussprache doch eher unwahrscheinlich.)

LEITTEXTMETHODE

Die Leittext-Methode legt den Schwerpunkt auf die Verarbeitung und Präsentation der erarbeiteten Wissensbestände. An die Teilnehmer werden zunächst thematische Leittexte ausgeteilt, die zunächst einzeln bearbeitet werden. Zusätzlich zum Inhalt können (etwa per Internet) noch zusätzliche Informationen recherchiert werden. Anschließend werden die Kernthesen vorgetragen und gemeinsam diskutiert, etwa in Form eines Pro und Contra-Disputs oder einer qualitativen Bewertung des jeweiligen Zustimmungsgades zu den einzelnen Thesen.

METAPLANTECHNIK

Eine Methode, die insbesondere für die Auswahl eines zu reflektierenden Themas geeignet ist: Zu einem zu reflektierenden Gegenstandsbereichs werden Gedanken, Meinungen und Einstellungen auf Karteikarten niedergeschrieben und an eine Stellwand gepinnt. Anschließend werden die gesammelten Ideen thematisch kategorisiert und mit Überschriften versehen. Unter Zuhilfenahme von Klebepunkten können einzelne Themenschwerpunkte seitens der Teilnehmer bewertet werden, etwa hinsichtlich Zustimmung / Ablehnung oder Interesse an der Auswahl des Themas.

OFFENE GESPRÄCHSINTERVIEWS

Geschichten erzählen, Erlebnisse reflektieren und für andere erfahrbar machen ist eine der ursprünglichsten „Methoden“ des Menschen überhaupt. Ziel dieser Methode ist es, in Gesprächssituationen erfahrungsbezogene subjektive Aussagen über erlebte oder wahrgenommene Ereignisse zu erhalten.

Eine konkrete Ausgangssituation ist dabei Auslöser des Gesprächs oder Interviews. Das kann ein Ereignis, eine Situation, ein Veränderungsprozess oder

eine sonstige Problemlage sein. Für das Gespräch ist ein (halb-)strukturierter Interviewleitfaden mit allen relevanten thematischen Gesichtspunkten zu erarbeiten. Er stellt sicher, dass alle wichtigen Themen im Verlauf des Gesprächs angesprochen werden, wobei Reihenfolge und Formulierung der Fragen offen sind und dem Gesprächsverlauf angepasst werden. Zugleich sollen die Strukturierung und die Themen des Leitfadens eine Vergleichbarkeit der Antworten zulassen. Grundsätzlich ist der Interviewte auf das Gespräch vorzubereiten, Ziel und Zweck des Interviews sind zu vermitteln.

Für die Gestaltung der Interviews und Gespräche in unterschiedlichsten Lernsituationen und -umgebungen gelten didaktisch-methodische Grundprinzipien der Interview- und Gesprächstechniken:

- die Offenheit der Interview- und Gesprächsführung, wobei der Interviewer nicht dominiert und in eine bestimmte Richtung drängt, sondern dem natürlichen Erzählfluss folgt und unvorhergesehene Antwortreaktionen zulässt;
- ein subjektiver Bezug, der den Interviewten oder Gesprächspartner in den Mittelpunkt des Interesses stellt und die Bereitschaft des Erzählens fördert;
- eine natürliche Gesprächsatmosphäre, ausgerichtet am Alltagsgespräch, die Hemmnisse des Erzählens beseitigt.

MINDMAPPING

Zum Zweck der Visualisierung komplexer Zusammenhänge wird ein Kernproblem auf einem großen Papierbogen oder einer Tafel in den Mittelpunkt gestellt. Von diesem Komplex gehen anverwandte Aspekte als Hauptäste ab, die wiederum in Zweige und Nebenzweige ausdifferenzieren. Jeder Ast / Zweig ist mit einem Schlüsselbegriff belegt, der einen assoziativen Bezug zum übergeordneten Begriff herstellt. Grundlage für die Assoziationsprozesse bilden ein „Brainstorming“ bzw. gemeinsame Reflexionen. Bei der weitgehend spontanen Visualisierung der Aspekte wird kein Wert auf inhaltliche Vollständigkeit oder Trennschärfe gelegt.

OPEN-SPACE

Bei dieser Großgruppenmethode wird lediglich ein Globalthema vorgegeben, wohingegen der konkrete Rahmen dieses konferenzartigen „Settings“, etwa die Zeitdauer betreffend, nach dem Prinzip der Selbstorganisation gestaltet wird. Zu Beginn bilden die Teilnehmer einen Großkreis und verständigen sich zunächst über das Prozedere der Veranstaltung, bevor jeder TN eine eigene Thematik, die seinem persönlichen Interesse entspricht, ankündigt. Reihum werden die einzelnen Themen nebst Angaben zu Zeit und Ort an eine Informationswand geheftet, die somit eine gezielte inhaltliche Auswahl- und entsprechende Mitarbeitsmöglichkeiten eröffnet. Die Arbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen wird von der Gruppe selbst organisiert, die Ergebnisse werden in Form eines Ergebnisprotokolls o.ä. an einer „Nachrichtenwand“ veröffentlicht und bilden die Basis weitergehender Reflexionsprozesse und Debatten(siehe auch Punkt 5.4).

PLANSPIEL

Den Teilnehmern wird zunächst die Ausgangssituation erläutert und die förderlichen und hemmenden Rahmenbedingungen beschrieben. Auf dieser

Grundlage soll ein bestimmtes Ziel erreicht bzw. Problem gelöst werden. In Kleingruppen werden die Problemlagen analysiert und Lösungsschritte entwickelt. Die Planspielleitung wird über die jeweiligen Fortschritte informiert und kann über neue inhaltliche Eingaben den Problemlöseprozess stets in neue Richtungen lenken. Die Endergebnisse des Planspiels werden präsentiert und abschließend gemeinsam reflektiert und diskutiert.

PROJEKTMETHODE

Den Teilnehmern wird eine bestimmte Projektaufgabe gestellt, etwa die Weiterentwicklung einer Abteilung, die Umstrukturierung der Organisationen etc. In Kleingruppenarbeit wird die Aufgabenstellung selbständig analysiert, die notwendigen Schritte geplant, präsentiert und einer weitergehenden Diskussion freigegeben.

PRO- UND CONTRA-DISKUSSION

Ein möglichst pointiert formuliertes und polarisierendes Thema wird bekannt gegeben, worauf sich die Teilnehmer in eine Befürworter- und eine Ablehner-Gruppe zweiteilen. Nach einer gemeinsamen Reflexion in den jeweiligen Kleingruppen werden die Argumente vorgetragen und diskutiert. Eine Beendigung der Diskussion bietet sich an, sobald sich die Argumente wiederholen bzw. sobald eine Einigung erzielt wurde.

SCHNEEBALL-REFLEXION

Der reflektierte Erfahrungs- und Ideenaustausch findet erst zu zweit, dann zu viert, zu acht usw. statt, bis zuletzt die gesamte Großgruppe / Abteilung etc. gemeinsam reflektiert und diskutiert.

TELEGRAMM

Jeder Teilnehmer schreibt seine persönlichen Reflexionsergebnisse (bspw. im Sinne des War-Ist-Soll-Schemas) stichpunktartig auf Karteikarten und hängt diese an die Pinwand, wo sie als Grundlage für einen weiterführenden und vertiefenden Erfahrungsaustausch und entsprechende Diskussionen dienen.

WORKSHOP

Ein Workshop ist idealerweise entlang folgender Struktur konzipiert: Zu Beginn steht die Problembestaufnahme, also etwa das Herausarbeiten von Schwachstellen und Konfliktherden. Darauf folgt die Problemanalyse und Zielklärung im Sinne einer Diagnose nach dem Schema „Ist-Zustand und Soll-Zustand“, wobei das Interesse Ursachen, Zusammenhängen, Wechselwirkungen und konkreten Zielsetzungen gilt. Im nächsten thematischen Schwerpunkt gilt es, Problemlösungsansätze herauszuarbeiten, also sozusagen eine „Therapie“ zu entwickeln im Sinne geeigneter Lösungsmöglichkeiten, deren Beurteilung und letztendlicher Auswahl. Die abschließende Workshopphase ist die der Maßnahmenplanung, in deren Rahmen ein Aktionsplan erstellt und konkrete

Durchführungsbeschlüsse getroffen werden. Auch einer Reflexionswerkstatt lässt sich unter die Oberkategorie Workshop fassen.

ZUKUNFTSWERKSTATT

Die Zukunftswerkstatt ist eine Methode für die Überprüfung individueller Positionen im Prozess umfassenderer Entwicklungen. Ein bestimmtes Thema wird von den Teilnehmern umfassend reflektiert, um sich so eigener Ideen, Probleme, Wünsche und Konzepte bewusst zu werden und diese zu formulieren. Die in formaler Hinsicht weitgehend offene Methode der Zukunftswerkstatt gliedert sich in drei Hauptphasen, nebst einer vor- und einer nachbereitenden Phase. Nach der einführenden Erläuterung des Problembereichs und der Klärung formaler Rahmenbedingungen beginnt die Zukunftswerkstatt mit der Kritikphase und der Frage „Was ist zu kritisieren, was missfällt uns?“, die in Einzel- und Gruppenform reflektiert wird und in eine Auswahl weitergehend zu bearbeitender Kritikpunkte mündet. In der zweiten Phase, oft als „Utopiephase“ bezeichnet, versuchen die Teilnehmer positive Zielaussagen zu formulieren und, etwa in Form von „Brainstorming“, Ideen und Phantasien eines besseren Entwicklungszustandes zu entwickeln. In der dritten Hauptphase, der Phase der Strategie und Umsetzung, treffen die Teilnehmer zunächst eine Entscheidung hinsichtlich derjenigen Ideen und Visionen, die als in besonderem Maße verfolgenswert scheinen. Die zentralen, zu reflektierenden Fragen dieser Phase sind: Wo gab es bzw. gibt es bereits ähnliches in der Realität? („*best-practice*“), Welche Lösungen sind praktikabel? Aus den Planungsideen ergeben sich Ablaufpläne und Arbeitsschritte, die sodann von der Großgruppe diskutiert werden. Die Formulierung konkreter Umsetzungsschritte und Arbeitsschritte bzw. -aufträge beschließt die Zukunftswerkstatt. Die Methode der Reflexionswerkstatt kann durchaus als eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Zukunftswerkstatt betrachtet werden.

ZUFRIEDENHEITSCHECK

Das Ergebnis eines Arbeitsprozesses, Workshops, Seminars etc. oder auch das im Rahmen einer Diskussion vereinbarte Ziel bzw. die für dessen Erreichung vorgeschlagenen Maßnahmen werden symbolisch auf ein Plakat skizziert und in die Mitte des Raums gelegt. Jeder Teilnehmer wählt sodann den räumlichen Abstand zum Plakat und bringt dadurch das Ausmaß seiner Zustimmung/Ablehnung zum Ausdruck, was dann wiederum die Grundlage weitergehender Diskussions- und Reflexionsprozesse bildet.

5.2 Ausgewählte Literatur zum Thema Methoden und Didaktik der Erwachsenenbildung

APEL / GÜNTHER (1999): Mediation und Zukunftswerkstatt. Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21

BARTZ / MOSIN / HERMANN (2004): Fortbildungsdidaktik und Fortbildungsmethodik

BIRKENBIHL, M. (1997): Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten.

BRÜHWILER, H. (1994): Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung

DAUSCHER, U. (1996): Moderationsmethoden und Zukunftswerkstatt

DEHNBOSTEL / WALTER-LEZIUS (1995): Didaktik moderner Berufsausbildung

DÖRING / RITTER-MAMCZEK (1997): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden

GUGEL, G. (1997) Methoden-Manual I: Neues Lernen

HOFFMANN / LANGEFELD (1997): Methoden-Mix

JUNGK / MÜLLERT (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation

KEIM, H. (1992): Planspiel, Rollenspiel und Fallstudie

KLEIN, Z. (1995): Ganzheitliches Lehren und Lernen. 1. Lerntechniken und -methoden

KLIPPERT, H. (1996): Planspiele

KNOLL, J. (1995): Kurs- und Seminarmethoden

KÖHL, K. (1987): Seminar für Trainer

KUHNT / MÜLLERT (1996): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten: verstehen-anleiten-einsetzen

MALEH, C. (2000): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater

MEUELER, E. (1996): Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung

MEYER, H. (2000): Unterrichts Methoden. 1. Theorieband / 2. Praxisband

RABENSTEIN / REICHEL / THANHOFFER (1996): Das Methoden-Set. 1. Anfangen / 2. Themen bearbeiten / 3. Gruppen erleben / 4. Reflektieren

STANGE / PASCHEN (1995): Praxishandbuch Zukunftswerkstätten

TIETGENS, H. (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung

DERS. (1991): Kommunikation in Lehr- Lern-Prozessen mit Erwachsenen

WEIDENMANN, B. (2000): 100 Tipps & Tricks für Pinnwand und Flipchart

WEITZ, B.O. (1998): Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung

5.3 Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Überblick

Der auch für die Belange einer Reflexionswerkstatt geeignete methodische Ansatz bzw. die dahinter stehende „Moderationsphilosophie“ der TZI nach Ruth Cohn lässt sich wie folgt kurz skizzieren:

Das **Strukturmodell** der TZI beschreibt zunächst vier Faktoren, welche die Interaktion einer Gruppe begründen:

1. **das „ICH“** meint die einzelnen Teilnehmer/Personen mit ihren Anliegen und Befindlichkeiten;
2. **das „WIR“** beschreibt das Miteinander der Personen, also die stattfindenden Interaktionen und Kommunikationen;
3. **das „ES“** umfasst die Aufgabe/das Ziel der Gruppe. Früher wurde das "ES" einfach nur als das "Thema" (eines Workshops o.ä.) verstanden. Das Thema, an welchem eine Gruppe arbeitet, ist aber vielmehr von allen vier Faktoren beeinflusst und nicht bloß vom "ES". Darin besteht das Spezifische der TZI.
4. **der „Globe“** meint das organisatorische, physische, strukturelle, soziale, politische, ökologische, kulturelle engere und weitere Umfeld der Gruppe (also etwa die Gegebenheiten in der Organisation, in der die Reflexionswerkstatt stattfindet, und die gesellschaftlichen Rahmengenheiten).

Die Axiome der TZI

Die TZI entwickelt sich auf der Basis dreier zutiefst humanistischer Überzeugungen, der sogenannten "Axiome":

- Der Mensch ist „ganzheitlich“ wahrzunehmen und zu verstehen, er ist eine „psycho-biologische Einheit“, hat also sowohl psychische als auch körperliche Bedürfnisse und Empfindungen.

- Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend, entsprechend gebührt menschlichem Leben höchster Respekt.
- Freie Entscheidungen vollziehen sich innerhalb sie bedingender innerer und äußerer Grenzen. Eine Erweiterung dieser Grenzen ist möglich!

Die Postulate der TZI

Die humanistischen Axiome führen zu den zwei Postulaten des TZI-Ansatzes:

- **Sei deine eigene „Chairperson“** (dein eigener Vorsitzender, deine eigene Leitungsebene), sei die Chairperson deiner selbst!
- **Störungen haben Vorrang!** Bzw.: Sie nehmen sich Vorrang! Formen von Unruhe oder fehlender Aufmerksamkeit sollen gleich beim Namen genannt und thematisiert, keinesfalls verdrängt werden.

Die Hilfsregeln der TZI

Die (in der zweiten Person gehaltenen) Hilfsregeln der TZI können die sozialen Beziehungen und Dynamiken in einer Gruppe günstig beeinflussen. Sie sind aber nicht als allgemeingültige Weisungen misszuverstehen.

1. **Vertritt dich selbst in Deinen Aussagen;** Sprich per "Ich" und nicht per "Wir" oder per "Man". Diese Formen lassen auf ein "Verstecken" hinter der Gruppe oder hinter einer öffentlichen Meinung schließen. Hinzu kommt, dass eine solche Kommunikation Gefahr läuft, Hypothesen entgegen ihrer Natur als Tatsache darzustellen.
2. Wenn du eine Frage stellst, **sage, warum du fragst** und was deine Frage für dich bedeutet, vermeide das Interview.
3. **Sei authentisch** und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und entscheide, was du sagst und tust.
4. **Halte dich mit Interpretationen anderer zurück.** Benenne stattdessen persönliche Wahrnehmungen und Reaktionen.
5. **Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen!**
Verallgemeinerungen unterbrechen den Gruppenprozess. Sie dienen dem Gesprächsverlauf nur, wenn sie einen Themenbereich zusammenfassend abschließen und zu einem neuen Thema überleiten.
6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines/r anderen Teilnehmers/-in aussagst, sage auch, was dir diese Eigenschaften bedeuten/wie sie auf dich wirken (d. h. wie du ihn/sie siehst).
7. **Seitengespräche haben Vorrang.** Sie stören zwar, sind aber doch meist wichtig. Sie würden nämlich nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären. Auch wenn Seitengespräche vordergründig stören, sind sie meist bedeutsam für die tieferen Ebenen der Kommunikation. Sie können neue Anregungen bringen, Unklarheiten beseitigen helfen, Missverständnisse verdeutlichen oder auf eine gestörte Interaktion (Beziehung) hinweisen.
8. **Es redet stets nur einer zur gleichen Zeit.** Niemand kann mehr als einer Äußerung zur gleichen Zeit zuhören. Das einander Zuhören signalisiert das

konzentrierte Interesse füreinander, das für den Gruppenzusammenhalt unerlässlich ist.

9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in **Stichworten**, worüber ihr zu sprechen beabsichtigt.

10. Beachte und beobachte eigene und fremde **Körpersignale**.

5.4 Der Open-Space-Ansatz

Dieser zusehends beliebtere methodische Ansatz für die Gestaltung von Konferenzen und Seminaren ist (zumindest in Auszügen) auch für einzelne Phasen der Reflexionswerkstatt nutz- und fruchtbar:

Ziele des Open-Space-Ansatzes

Gründend auf der Erkenntnis, dass informelle Kaffeepausen oft die ergiebigsten Phasen von Workshops o.ä. sind, ist es das Hauptziel des Open-Space-Ansatzes, einen Raum besonderer Qualität zu öffnen, damit Menschen **selbstorganisiert und selbstverantwortlich** ihre Anliegen gemeinschaftlich zu bearbeiten imstande sind. Hierbei kann es sich um komplexe gemeinsame, aber auch um sehr persönliche Fragen handeln. Die TeilnehmerInnen sollen sich dem Ansatz gemäß nicht nur aktiv beteiligen, sondern auch ein möglichst breites **Verständnis** für die jeweiligen Bedürfnisse und Standpunkte anderer entwickeln, zudem soll jede/r den Raum und die Möglichkeit erhalten, ihr/sein bevorzugtes Thema vorantreiben zu können.

Als Fernziel kann gelten, vom Open-Space zur **Open-Space-Organisation** zu gelangen, in der es alltäglich wird, dass jeder **selbst initiativ** werden, Gruppen zusammenstellen und selbstständig Themen bearbeiten und umsetzen kann. Die zumeist Eigeninitiative hemmenden strukturellen Grenzen und Zuständigkeitsfragen sollen dabei überwunden werden.

Geeignete Themen

Als Thema für ein Open-Space-Verfahren eignen sich bevorzugt

Problemstellungen, die:

- **dringend** sind - es brennt den Teilnehmenden sozusagen unter den Nägeln, es betrifft sie/geht sie an/berührt sie;
- **breit angelegt** sind – es existiert Raum für neue Ideen und kreative Lösungen;
- **komplex** sind - es gibt viele verschiedene Lösungen und das Problem kann nicht von einer Person allein gelöst werden;
- **wichtig** sind – also von zentraler Bedeutung für die Zukunft des Systems

Besondere Merkmale des Ansatzes

Trotz der meist vergleichsweise langen Dauer gibt es beim Open-Space-Ansatz:

- **Keine typische Tagesordnung**

- **Keine vorbestimmten Redner**
- **Keine festgelegten Aufgaben**

Ablauf des Open-Space-Ansatzes

Ein typischer Ablauf einer Open-Space-orientierten Veranstaltung stellt sich wie folgt dar: Einer **Phase der Divergenz** (hier wird möglichst „breit und kreativ“ gedacht) folgt eine **Phase der Konvergenz** (es werden Prioritäten gesetzt und Handlungsbedarfe identifiziert) und daran anknüpfend schließlich die **Umsetzungsphase**, die zeitlich aber erst nach der Open-Space-Sitzung folgt. (Sie gehört also nicht mehr zum Open-Space-Ablauf selbst, sondern fällt in den Bereich Projektmanagement).

Ablauf Schritt für Schritt

1. Zu Beginn sitzen alle TeilnehmerInnen in einem Kreis. Der Begleiter "öffnet den Raum" und führt in das Verfahren ein.
2. Die Agenda ergibt sich aus den Anliegen der Teilnehmenden. **Alle** können ein Anliegen einbringen. Es handelt sich dabei um ein Anliegen, das unter den Nägeln brennt und wofür jemand Verantwortung übernehmen will.
3. An einer „Anliegenwand“ werden die jeweiligen Anliegen Zeiten und Räumlichkeiten zugeordnet.
4. TeilnehmerInnen tragen sich bei den Themen ein, die sie interessieren.
5. In der „Marktphase“ gibt es Gelegenheit, über Anfangszeiten und Räume zu verhandeln.
6. Gruppenarbeitsphase: Die TeilnehmerInnen arbeiten in dieser Zeit selbstorganisiert. Die "Einlader" der Gruppen werden gebeten, die Ergebnisse der Gruppenarbeit zu dokumentieren, damit sie auch den anderen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden können.
7. ggf. werden „Abend- und Morgennachrichten“ überbracht.

Kernelemente des Open-Space-Ansatzes

- Das **Thema** der Veranstaltung
- **Kreis** zu Beginn und Ende der Sitzung (alle sind gleichberechtigt)
- Die "**Öffnung des Raumes**" (Der Begleiter geht den Kreis innen ab)
- **Anliegtafel** (alle Informationen sind für jeden sichtbar)
- Kreis und die Anliegtafel bilden den „**Marktplatz**“, dort finden sich die Themen und Gruppen
- **Arbeitsgruppen** (es finden sich Personen, die bei der Gruppe bleiben, solche, die die Gruppe verlassen und ggf. andere Gruppen mit den Ideen bereichern)
- Abendnachrichten und Morgennachrichten (Hierzu treffen sich wieder alle TeilnehmerInnen im großen Kreis.)
- **Abschlussrunde**
- Das "**Schließen des Raumes**"

Die TeilnehmerInnen in einem Open-Space-Prozess werden von einem **Gesetz und vier Prinzipien** geleitet:

„**Gesetz der zwei Füße**“ (auch "Gesetz der Mobilität" genannt) - jede Person ist verpflichtet für sich zu überprüfen, ob sie in der Gruppe in der sie sich befindet, etwas lernen kann oder etwas beitragen will. Fall sie weder lernen noch beitragen will/kann, „ehrt“ sie die Gruppe mit ihrer Abwesenheit. Das Gesetz der zwei Füße betont **Selbstverantwortlichkeit** und ungezwungene **Bewegungsfreiheit**.

Die Prinzipien lauten:

- „Die da (in der jeweiligen Themengruppe) sind, sind genau die Richtigen!“
- „Was immer geschieht: Es ist das Einzige, das geschehen konnte!“
- „Es beginnt, wenn die Zeit reif ist!“
- „Vorbei ist vorbei - Nicht-vorbei ist Nicht-vorbei!“.

Stärken des Ansatzes

- Es können **komplexe Themen** mit vielen Menschen bearbeitet werden.
- Viele Leute lassen sich für eine Sache **aktivieren/motivieren**.
- Vielfältige **Ideen** werden befördert, zudem ist die Motivation der Arbeitsgruppen hoch, diese dann auch umzusetzen.

Schwächen des Ansatzes

- Es wird nur „small talk“ betrieben oder **Belangloses** besprochen.
- Gruppen sprechen heikle Themen evtl. **nicht offen** an.
- Bei erzwungener Teilnahme besteht die Gefahr, dass in Gruppen nur **lamentiert** wird.

TEIL III: Materialien und Infos für TeilnehmerInnen an Reflexionswerkstätten

Sie sind interessiert, an einer Reflexionswerkstatt teilzunehmen oder haben erfahren, dass demnächst ein derartiger Workshop in Ihrer Organisation/in Ihrem Unternehmen stattfindet? Dann richten sich die nachfolgenden Informationen an sie. Zunächst herrscht in diesen Fällen erfahrungsgemäß einige **Unsicherheit**, gelegentlich sogar **Unwille** vor („Was soll das jetzt wieder, ich hab‘ genug um die Ohren!!“ bzw. „Ich bin doch nicht blöd, reflektieren kann ich selber und tu ich auch oft genug!“. Angesichts solcher – verständlicher! – Abwehrhaltungen können sie sich hier zunächst einen Überblick über eine Auswahl typischer Reflexionsfragen verschaffen, die so oder so ähnlich in einer Reflexionswerkstatt zum Einsatz gelangen können. Sie bekommen so einen Eindruck von der Art der zu erwartenden Fragen und angesprochenen Themen und können, so Sie wollen, gleich zu reflektieren beginnen. Nachfolgend sollen Sie zunächst grundsätzlich erfahren, was von einer Reflexionswerkstatt erwartet werden kann.

1. Was man mit einer RW alles erreichen kann

Die Erfahrungen mit mehreren Reflexionswerkstätten haben gezeigt, dass sich mit dieser Methode **selbstorganisierte Reflexions- und Lernprozesse** anstoßen, durchführen und fördern lassen. Die Rückmeldungen seitens denjenigen TeilnehmerInnen und ModeratorInnen, die eine Reflexionswerkstätten durchgeführt haben, waren überwiegend positiv. Zwar gab es anfänglich einiges Zögern angesichts der noch unbekannte Methode, dieses wich jedoch stets schon nach kurzer Zeit einer sehr konstruktiven und ergebnisorientierten Mitarbeit. Dabei gab es stets auch **Freiräume für eigene, nicht notwendigerweise für andere kommunizierbare Reflexionsprozesse und -ergebnisse**.

Die Reflexionswerkstatt wurde als gut geeignet bewertet, um die Probleme und Veränderungsprojekte anzugehen, die jeweils konkret anstanden bzw. durchgeführt wurden. Insbesondere wird dem Gesamtkonzept attestiert, über das Potential zu verfügen, eine **Organisationsentwicklung weitgehend in Eigenregie** durchzuführen. Die erzielten Erfolge sprechen also für sich. Dennoch stecken in diesem Ansatz zweifellos noch **Entwicklungsreserven**, d.h., dass die Methode der Reflexionswerkstatt noch gezielter gemäß den jeweiligen Gegebenheiten und Situationen vor Ort angepasst werden sollte.

Die Methode der Reflexionswerkstatt kann sich, Ihr Engagement und die Bereitschaft, die verschiedenen Reflexionsangebote anzunehmen, vorausgesetzt, als ein überaus erfolgversprechendes und substanzielles Lernkonzept erwiesen,

das **über den Arbeitsbezug** hinaus auch wichtige **Anstöße für außerberufliche Lebensbereiche** und entsprechende **individuelle Reflexionsprozesse** eröffnet.

2. Beispiele für Reflexionsleitfragen

Nachfolgend finden Sie einige Beispiele für typische **Reflexionsleitfragen**, wie sie in einer Reflexionswerkstatt zum Einsatz gelangen können. Zunächst sind dies unterschiedlich akzentuierte Fragen zur **Selbstreflexion** im engeren Sinne, sodann finden Sie Fragemenüs, die für die Phase der **Vergleichsreflexion** einer Reflexionswerkstatt geeignet sind. Sie können so einen Eindruck hinsichtlich der Art der gestellten Fragen gewinnen oder aber sich gleich selbst „probeweise“ „warmreflektieren“. In allen Fällen gilt: **Es geht keinesfalls darum, die einzelnen Frageraster stur durchzuarbeiten, vielmehr kann (und soll!) selektiv vorgegangen werden, da es sich immer nur um Auslöserfragen und Reflexionsangebote handelt. Auch die Art der Bearbeitung ist freigestellt: Der/die eine bevorzugt schriftliche, zumindest stichpunktartige Notizen, andere begnügen sich mit eigenen Denkprozessen, wohingegen manche das Gespräch und den Austausch mit anderen Personen bevorzugen.**

2.1. Selbstreflexionsleitfragen

2.1.1 Leitfragen zur „chronologischen und sozialräumlichen“ Selbstreflexion

◆ **DER CHRONOLOGISCHE KONTEXT**

Reflektieren Sie den gegenwärtigen Veränderungsprozess/die gegenwärtigen Ereignisse in Ihrem Unternehmen/ in Ihrer Organisation **unter Gesichtspunkten des zeitlichen Verlaufs!** Einige *exemplarische Impulsfragen* sollen Denkprozesse **auslösen** helfen, keinesfalls jedoch den Reflexionsprozess selbst festlegen.

1) **Was waren die Ursachen / Auslöser der gegenwärtigen Veränderungen?**

- ✓ Hatten Sie **Einfluss** auf diese auslösenden Momente?
- ✓ Bewerten Sie die **Ursachen** eher positiv oder negativ?
- ✓ Haben sich diese Ursachen / Auslöser **angebahnt**, waren sie **prognostizierbar** oder kamen sie **unverhofft**?
- ✓ Sind ähnliche Auslöser auch **zukünftig** zu erwarten?

2) Reflektieren Sie den bisherigen Verlauf / den Prozess der Veränderungen

- ✓ Welche **Probleme und Widerstände** traten hierbei (bisher) auf?
- ✓ Wurde der Prozess als **steuerbar** empfunden?
- ✓ Sind Sie **zufrieden** mit dem bisherigen Verlauf der Entwicklung?

3) Reflektieren (bzw. „proflektieren“) Sie die (bisherigen) Ergebnisse / Folgen des Veränderungsprozesses

- ✓ Entsprechen die Ergebnisse Ihren **Erwartungen**?
- ✓ Welche **Probleme / Herausforderungen** knüpfen an diese Ergebnisse an?

◆ **DER „SOZIALRÄUMLICHE“ ZUSAMMENHANG**

Im folgenden geht es darum, Veränderungsprozesse hinsichtlich ihrer **Auswirkungen und Folgen auf verschiedenen Umweltebenen** (im Sinne des Systemebenenmodells der „humanökologischen Sichtweise“, siehe Teil I sowie Anhang) zu reflektieren. Entscheidend ist hierbei der Aspekt der **Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen**, in denen Sie sich regelmäßig bewegen, also beispielsweise das Verhältnis zwischen Ihrer beruflichen Tätigkeit einerseits und Ihrem Privatleben, etwa Familie, Freundschaften oder Freizeitaktivitäten betreffend, andererseits (=das sog. „Mesosystem“). Insbesondere gilt es jedoch auch, relevante Faktoren der **umgreifenden gesellschaftlichen Ebene** für das Zustandekommen und den Verlauf der Sie betreffenden Veränderungsprozesse zu benennen und entsprechend zu reflektieren, etwa die vielfältigen Einflüsse konjunktureller oder (wirtschafts- und sozial-)politischer Art (= das sog. „Makrosystem“).

Mit anderen Worten geht es bei den nachfolgenden Reflexionsfragen darum, sozusagen „**über den Tellerrand hinaus**“ zu blicken und eine **vernetzte Sichtweise** einzunehmen, die Ihnen eine **geschärfte Wahrnehmung** positiver wie negativer Einflussfaktoren aus „benachbarten“ bzw. umfassenden Lebensbereichen ermöglicht. Dies mündet dann auch in die Frage, wie derartige Wirkungen und Einflüsse gegebenenfalls bestärkt bzw. abgeschwächt werden können oder ob sie sich, im negativen Fall, einer zumindest mittelbaren Beeinflussung entziehen - und wenn ja, **warum**. Angesichts der potenziellen Vielzahl möglicher Wechselwirkungen sind die folgenden Fragen wiederum nur exemplarischer Art, es handelt sich um eine Auswahl. Diese soll Denk-/Reflexionsprozesse **anstoßen** helfen, selbige jedoch keinesfalls in festgezogene Bahnen lenken.

Reflektieren Sie entsprechend

Ursachen/Verlauf/Folgen des Veränderungsprozesses

- auf der **Ebene des Mikrosystems** (die einzelnen Lebensbereiche in denen sie sich bewegen, bspw. Arbeitsplatz, Team, Abteilung, Familie, Verein etc.)
 - ✓ welche Einflüsse zeitigt der Veränderungsprozess für meinen **Arbeitsplatz**?
 - ✓ welche Folgen zeitigt der Veränderungsprozess für meine **Abteilung** / für mein **Arbeitsteam**?
 - ✓ inwiefern ist mein **Privatleben** von den laufenden Prozessen betroffen, welche **Folgen** haben sie für meine Familie/meine Beziehung, meinen Freundeskreis, meine persönlichen Freizeitinteressen, mein bürgerliches Engagement?
- auf der **Ebene des Mesosystems** (die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen)
 - ✓ welche Änderungen ergeben sich im **Verhältnis** zwischen Ihrem Arbeitsplatz/Ihrem Team/Ihrer Abteilung und anderen KollegInnen/Teams/Abteilungen?
 - ✓ gehen die Veränderungsprozesse auf Kosten Ihres **Privatlebens** oder stellen sie vielmehr eine Bereicherung dar?
- auf der **Ebene des Makrosystems** (die umfassendste Ebene: die Gesellschaft selbst, ihr sie charakterisierendes Wirtschafts- und Sozialsystem, Außeneinflüsse wie „Globalisierung“ etc.)
 - ✓ welche **ökonomischen Umfeldbedingungen** beeinflussen Sie derzeit am stärksten?
 - ✓ welche **politischen Rahmenbedingungen** sind für Sie von Vor- bzw. Nachteil?
 - ✓ was müsste sich auf der ökonomischen und/oder politischen Ebene **ändern**, um Ihre jetzige Situation zu **verbessern**?
 - ✓ gibt es Möglichkeiten einer entsprechenden **Einflussnahme** auf Entscheidungsträger/-instanzen?

2.1.2 Reflexionsfragen für ModeratorInnen / pädagogisches Personal

Die nachfolgenden Reflexionsfragen sind als Hilfestellung für Dozenten, Kursleiter, Betriebspädagogen etc., kurz: für pädagogisches Personal gedacht, welches eine Reflexionswerkstatt moderiert/e oder dies zu tun gedenkt. Hier stehen also speziell solche Fragen im Vordergrund, die geeignet sind, **die eigene pädagogische Praxis und ihre gesellschaftliche Bedeutung kritisch zu überdenken**. Die Struktur dieses Reflexionsangebotes umfasst entsprechend subjektbezogene und psychosoziale Fragen, themenbezogene Aspekte und nicht zuletzt auch solche Gesichtspunkte, die auf der Ebene der Gesamtgesellschaft anzusiedeln sind. Das Frageschema kann dabei wegen der Vielfalt und Unterschiedlichkeit pädagogischer Handlungssituationen und Aufgabenstellungen wiederum keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr besteht die Zielsetzung dieser Leitfragen darin, mittels einiger ausgewählter Fragen **Reflexionsimpulse und –stimuli** zu geben, durch die weitergehendere und umfassendere individuelle Denkprozesse angestoßen bzw. verstärkt werden. Wie schon für die vorangehenden Reflexionsfrageraster so gilt auch hier, dass die Fragevorgaben und deren grundlegende Struktur keinesfalls Denkprozesse zu lenken oder gar zu festzulegen beabsichtigen, sondern diese lediglich **anregen** sollen.

Fragen zur

THEMATISCHEN UND METHODISCHEN REFLEXION

- Was will ich mit meinem Unterricht erreichen, welche globalen und konkreten **Zielsetzungen** verfolge ich? Wie lässt sich das **Unterrichtsziel** definieren? Habe ich die Ziele erreicht?
- Welche **didaktischen Methoden** bieten sich an?
- Welche **didaktischen Methoden** beherrsche ich, welche **Hilfsmittel** stehen zur Verfügung?
- Lasse ich genügend **Freiräume für Selbstlernprozesse**?
- Welche **Inhalte und Lehrgebiete** beherrsche ich (in welchem Umfang)?
- In welchen Bereichen bin ich **überfordert** oder habe **Weiterbildungsbedarf**?
- Wie **wichtig** sind die zu vermittelnden Lehrgebiete für mich persönlich, welche **Relevanz** haben sie für die TeilnehmerInnen?

- Was sind die **Ansprüche und Bedürfnisse** der TeilnehmerInnen (=Zielgruppendefinition)?

Fragen zur

PSYCHOSOZIALEN REFLEXION

- Wie **reagiere** ich auf bestimmte TeilnehmerInnen?
- Wie **beeinflusse** ich die TeilnehmerInnen?
- Werde ich den **Erwartungshaltungen** der Zielgruppe gerecht?
- Wie weit **über- bzw. unterfordere** ich die TeilnehmerInnen?

Fragen zur

GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN REFLEXION

- Welche **Funktion** erfülle ich **für den Träger** dieser Bildungsveranstaltung?
- Welche **Funktion** erfülle ich hinsichtlich der Lehrinhalte und –ziele für die **Gesellschaft**?
- Wie weit stimmen meine **persönlichen pädagogischen Ziele** mit den institutionellen, arbeitsmarkt- und/oder gesellschaftspolitischen Absichten der Bildungsmaßnahme überein?

2.1.3 Reflexionsfragen für Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen, speziell von Reflexionswerkstätten

Diese Reflexionsebene wendet sich speziell an die Teilnehmer beruflicher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, wie etwa eine Reflexionswerkstatt. Die nachfolgenden Reflexionsfragen sind somit als Hilfestellung gedacht, um **Weiterbildungserfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu reflektieren**. Es stehen solche Fragen im Vordergrund, die geeignet sind, **eigene Erfahrungen in und mit bestimmten Lernsituationen kritisch zu überdenken**. Die Struktur dieses Reflexionsrasters umfasst eigene Erwartungshaltungen und Zielsetzungen ebenso wie die Bewertung der zum Einsatz gekommenen didaktischen Methoden und nicht zuletzt auch das Ausmaß und die Bewertung von Selbstlernprozessen.

Das Frageschema kann aufgrund der unterschiedlichen Inhalte und Organisationsformen von Weiterbildungsmaßnahmen natürlich keinen Anspruch erheben, alle denkbar wichtigen Aspekte aufzuführen. Vielmehr besteht der Anspruch dieser Leitfragen wiederum darin, mittels ausgewählter Fragen Reflexions*impulse* zu geben, durch die weitergehende und umfassendere Denkprozesse angestoßen werden sollen. Abermals gilt somit auch für dieses Frageraster, dass die Fragevorgaben und deren grundlegende Struktur keinesfalls Denkprozesse zu formen und zu lenken beabsichtigen, sondern diese lediglich anregen und in zielführende Richtungen weisen sollen.

Fragen zu Lern- und Bildungszielen

- Wo liegen Ihrer persönlichen Einschätzung zufolge Ihre **Stärken**, wo Ihre **Schwächen** (z.B. im Hinblick auf Ihre Kompetenzen)?
- Welche **Potenziale und Talente** liegen womöglich noch brach?
- Passt(e) das Ziel der Fort-/WB-Maßnahme zu Ihren beruflichen und/oder persönlichen **Zielsetzungen**?
- Wie sicher sind Sie sich in Ihren Plänen bzgl. beruflicher Fort-/Weiterbildung? Wissen Sie genau, wo Ihre **Bedürfnisse** liegen?
- Was ist Ihr gegenwärtiges **Hauptinteresse** hinsichtlich beruflicher Fort-/Weiterbildung:
 - erwarten Sie sich eine berufliche Anpassungsfortbildung?
 - streben Sie eine berufliche Umorientierung an?
 - geht es Ihnen auch um eine grundsätzliche, relativ zweckungebundene Erweiterung Ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten?
- Hatten Sie **Einfluss** auf die Wahl der Maßnahme?
- Konnte der Anbieter bzw. der/die Durchführenden der Maßnahme Ihnen klar definierte **Lernziele** aufzeigen?
- Was waren Ihre **Erwartungen** an die Maßnahme, wurden diese erfüllt?

Fragen zur angewandten Didaktik und Methodik

- Entspricht / entsprach die WB-Maßnahme in Form und Inhalt Ihren **Vorkenntnissen**?
- An welchen Vorkenntnissen konnten Sie anknüpfen, welche Inhalte waren /sind völlig **neu** für Sie?
- Fühlen Sie sich –rückblickend- **über- oder unterfordert**?

- Wie haben Sie die Gesamtveranstaltung und die verschiedenen Lernsituationen **erlebt**?
- Wie war / ist die Maßnahme **aufgebaut**? Welche Inhalte wurden / werden vermittelt? Welche Methoden wurden / werden eingesetzt, welche Lernmittel genutzt?
- Wie und in welchem Ausmaß wurde Ihr Lernen **unterstützt**?
- War / ist die Maßnahme ausreichend **praxisbezogen** oder empfanden Sie sie **zu theorie-lastig**?

Fragen zur Selbststeuerung

- Gab es **Spielräume** für die selbständige Festlegung von Lernzielen, -zeiten und -methoden?
- Haben Sie diese Spielräume als **ausreichend** empfunden?
- Verorten Sie Ihre Gesamterfahrung der Weiterbildungsmaßnahme zwischen den Polen **Fremdsteuerung** (durch Dozenten bzw. starre methodische Vorgaben) und **Selbststeuerung**!
- Hatten Sie genügend **Freiraum**, um Ihre Lernzeit und Ihr Lerntempo selbst zu bestimmen und genügend Möglichkeiten, um Ihre eigenen Vorgaben auch einzuhalten?

Fragen zum Nutzen und Transfer des Gelernten

- Welche **Ergebnisse** der WB-Maßnahme sind für Sie von bleibendem Nutzen?
- Welche Anregungen können Sie für Ihre berufliche Tätigkeit mitnehmen?
- Welche Ergebnisse / Anregungen können Sie für sich *auch* **außerberuflich** mitnehmen?
- Welche **Konsequenzen** im Sinne eines Schlussfazits ziehen Sie mit Blick auf zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen?

2.2 Fragen zur Vergleichsreflexion

Hier sollen die in der **Vergleichsreflexionsphase** der Reflexionswerkstatt zur Kenntnis genommenen vergleichbaren oder aber auch gänzlich anders gelagerten Fälle auf strukturierte Weise anhand verschiedener Frageleitfäden rekapituliert werden, wobei das Interesse in erster Linie den jeweiligen **Ausgangssituationen** der Veränderungsprozesse und deren **Verlauf** gilt.

Jede Organisation/ jedes Unternehmen, welches vom externen Moderator im Rahmen seiner Vorbereitung einer Reflexionswerkstatt als vergleichbar erkannt und entsprechend recherchiert und vorgestellt wurde, verfügt über eigene Besonderheiten, die, nach vertiefter Sichtung des jeweiligen zum Fall präsentierten Materials, reflexiv noch einmal vergegenwärtigt werden sollen. Speziell auf der **DVD „Reflexion“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)** finden sich eine Vielzahl von Unternehmen unterschiedlichster Größe, denen allen die Konfrontation mit Veränderungsprozessen und deren (mehr oder weniger gelungene) Bewältigung gemein ist. Das entsprechende Fallmaterial bietet einen vorzüglichen Fundus für Fremdrelexionen im Rahmen einer Reflexionswerkstatt!

Einzelfallreflexionen

Die Ausgangssituation:

Gründe für Veränderungsprozesse ("Vp") und entsprechende Zielsetzungen

- Von welchen **konkreten Veränderungsprozessen** ist das Unternehmen betroffen?
- Was waren die internen und externen **Auslöser** der Veränderungsprozesse?
- Welche **Folgen und Auswirkungen** hatten diese Veränderungsprozesse?
 - auf der **individuellen Ebene**
 - auf der Ebene von **Arbeitsgruppen und Abteilungen**
 - auf der Ebene des Gesamtunternehmens
- Welche **Folgerungen** wurden daraus gezogen,
 - welche **Veränderungsbedarfe** ergaben sich,
 - wie lauteten die entsprechenden konkreten **Zielsetzungen**?

Verlauf der Veränderungsprozesse

- Welche verschiedenen **Phasen des Vp** konnten unterschieden werden?
- Was waren hierbei positive und negative **Einflussfaktoren**?

Vergleich zwischen den einzelnen präsentierten Fällen

Hier besteht die Möglichkeit, die bereits einzeln reflektierten Fallbeispiele nunmehr anhand eines Frageleitfadens auch **vergleichend** zu interpretieren. In diesem Sinne werden hier Fragen gestellt, die Sie in die Lage versetzen sollen, die Fallbeispiele anhand verschiedener Gesichtspunkte in Relation zueinander zu durchdenken und qualitativ zu beurteilen.

Auf diese Weise sollen **Gemeinsamkeiten und Parallelen** zwischen den einzelnen Fallbeispielen herausgearbeitet werden, die sich auf wichtige Aspekte der Veränderungsprozesse beziehen. Zudem gilt es, besonders gelungene, aber auch problematische Lösungen zu benennen, um diese dann letztlich auch auf Ihre eigene Situation hin zu beziehen.

Möglichkeiten und Grenzen eines Vergleichs

- Inwiefern sind die einzelnen Fälle überhaupt **vergleichbar**?
- Wo gibt es **grundsätzliche** Unterschiede zwischen den einzelnen Unternehmen, in welcher Hinsicht sind die Fallbeispiele prinzipiell **nicht vergleichbar**?

Gemeinsamkeiten und Parallelen

- Welche **Veränderungsprozesse** wurden in allen/den meisten Fallbeispielen diagnostiziert?
- Gibt es **interne und externe Auslöser** dieser Veränderungsprozesse, die in allen/den meisten Fallbeispielen auftraten?
- Gibt es Veränderungsbedarfe und entsprechende **Zielsetzungen**, die in allen/den meisten Fallbeispielen formuliert wurden?
- Welche **positiven und negativen Einflussfaktoren** traten im Verlauf aller/der meisten Fällen auf? Welche individuellen und organisationsbezogenen **Widerstände** waren hierbei in der Regel zu beobachten?
- Welche **Kompetenzen** wurden in allen/den meisten Fällen als erforderlich erachtet?
- Wie wurden diese zumeist **vermittelt bzw. angeeignet**?

Abschließende Bewertung

- Welches Unternehmen hat Ihrer Einschätzung zufolge die Veränderungsprozesse **am besten bewältigt** und warum?

- In welchem Unternehmen traten hingegen **die größten Probleme** auf und warum?
- Was hätte Ihrer Meinung nach **besser** gemacht werden können bzw. müssen?

Bezugnahme zur eigenen Situation

- Welches Fallbeispiel/welche Fallbeispiele betrachten Sie als am **ehesten vergleichbar** mit Ihrer eigenen gegenwärtigen oder auch möglichen zukünftigen Situation?
- Welche Beispiele für gelungene Bewältigungsprozesse waren für Sie persönlich **am hilfreichsten** und weshalb?

Übertragung der Ergebnisse auf die eigene Situation: Transferreflexion

Auf dieser **letzten Ebene der Reflexion** (die auch als **Transferreflexion** bezeichnet werden kann) sehen Sie sich mit der intellektuellen Herausforderung konfrontiert, anhand eines Frageleitfadens die veränderungsgeprägte **Situation in Ihrer eigenen Organisation** zu überdenken, um insbesondere einen *Transfer* der aus der reflektierten Zusammenschau aller Fallbeispiele gewonnenen Erkenntnisse in zukünftige Veränderungsprozesse zu erleichtern. Ermöglicht werden sollen hierdurch, so der Anspruch, verallgemeinerbare Schlussfolgerungen in Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen.

Die Ausgangssituation:

Gründe für Veränderungsprozesse und entsprechende Zielsetzungen

- Von welchen konkreten **Veränderungsprozessen** war/ist Ihr Unternehmen betroffen?
- Was waren/sind die konkreten **internen und externen Auslöser** der Veränderungsprozesse?
- Welche **Folgen und Auswirkungen** hatten/haben diese Vp
 - für den einzelnen?
 - für Arbeitsgruppen und Abteilungen?
 - für das Gesamtunternehmen?
 - für die Unternehmensumwelt? ¹

- Welche **Folgerungen** ziehen Sie daraus / welche **Veränderungsbedarfe** ergaben/ergeben sich daraus / wie lauteten/lauten die entsprechenden konkreten **Zielsetzungen**?

Verlauf der Veränderungsprozesse

- Welche **Phasen** des Vp haben Sie wahrgenommen/nehmen Sie wahr?
- Was waren/sind **positive und negative Einflussfaktoren**
 - für den einzelnen?
 - für Arbeitsgruppen und Abteilungen?
 - für das Gesamtunternehmen?
 - für die Unternehmensumwelt? ²

Ergebnis und Transfer der Erfahrungen

- Sind sie **zufrieden** mit den Ergebnissen des Vp und der entsprechenden Maßnahmen? Wie definieren Sie das Verhältnis von **IST zu SOLL**?
- Was wurde im Zuge der Vp konkret **gelernt**?
- Was würden Sie heute von Beginn an **anders machen**?
- Wie geht es in Ihrem Unternehmen weiter, was sind **die nächsten Ziele**?
- Welche Erfahrungen können für **zukünftige Herausforderungen** genutzt werden?

¹ Hier sollen Sie sich die Frage stellen, inwiefern die Veränderungsprozesse durch gesellschaftliche Einflussfaktoren verursacht wurden bzw. werden. Es geht also um die **Reflexion der ökonomischen, sozialen, politischen oder auch kulturellen Ursachen** der zu bewältigenden Veränderungsprozesse.

² Es geht hierbei um die Frage, welche Auswirkungen die Veränderungsprozesse und die Maßnahmen zu ihrer Bewältigung für die umfassende gesellschaftliche Ebene, in die Ihr Unternehmen / ihre Organisation eingebettet ist und mit der sie durch zahlreiche Rückkopplungsbeziehungen wechselwirkt, zeitig(t)en.

ANHANG

Theoretische Grundlagen der humanökologischen Sichtweise

Nachfolgend finden interessierte ModeratorInnen, aber auch TeilnehmerInnen einer Reflexionswerkstatt einen eher wissenschaftlich-theoretisch gehaltenen Überblicksartikel zum bildungstheoretischen Fundament des Konzepts der Reflexionswerkstatt, nämlich der „humanökologischen Sichtweise“ innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften, vornehmlich innerhalb der Psychologie und Pädagogik. Es lohnt sich, nicht nur mit Blick auf das grundlegende Menschenbild und Bildungsverständnis einer Reflexionswerkstatt, diese etwas näher kennenzulernen:

Allgemeines

Seit bald drei Jahrzehnten rückt im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften in zunehmendem Maße ein auch für das pädagogisch-bildungstheoretische Fundament der Reflexionswerkstattsmethodik überaus ergiebiger Ansatz in den Vordergrund, der sein Erkenntnisinteresse verstärkt auf die komplexen, den jeweiligen Menschen vielseitig sozialisierenden sozialen und kulturellen Lebensumwelten richtet und den/die einzelne/n nicht als isolierte und weltlose Person versteht, sondern vielmehr als Subjekt in je konkreten, sich wandelnden, pluralen **Lebensumwelten unterschiedlicher Reichweite**. Diese reichen, untereinander vernetzt und wechselwirkend, von Kleinstumwelten im **Nahbereich**, wie Familie, Freundeskreis und Arbeitskollegen, bis in den übergreifenden Umweltzusammenhang auf der Ebene der **Gesamtkultur** (vgl. Mertens 1998, 102-107). (1) Eine solch systemische Sichtweise, wie sie der humanökologischen Perspektive zugrundeliegt, betrachtet das einzelne Individuum, im Gegensatz zu einigen anderen soziologischen Theorieansätzen, nicht lediglich als ein durch gesellschaftsstrukturelle Faktoren passiv geprägtes Objekt, sondern vielmehr als einen, mit unterschiedlich starken Einschränkungen, **aktiv** mitgestaltenden, **reflexiv tätigen** Umweltakteur (vgl. ebd., 127), als ein Subjekt, das „zu **reflexivem Welt- und Selbstbezug** fähig ist“ (ebd., 128). Der Begriff der Humanökologie bezieht sich somit auf die **Wechselwirkungen zwischen Individuen und ihren natürlichen wie soziokulturellen Umwelten**. Von zentralem Interesse ist dabei aber nicht nur die Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seinen jeweiligen Eingebundenheiten, sondern ebenso die **Vernetztheit** dieser Kontexte miteinander, wodurch dem **Systemgedanken** und der **systemischen Perspektive** eine zentrale Bedeutung zukommt. (2) In methodischer Hinsicht charakteristisch für die ökologische Sichtweise ist gemäß Gerhard Mertens (1998, 103) „ein auf die Erfassung der Wechselbeziehungen

zwischen Funktionseinheiten gerichtetes 'systemisches' Denken, das über die Analyse von Einzelmechanismen und -strukturen hinaus zentral die Erkenntnis des Funktionszusammenhanges von vernetzten Systemen intendiert. Charakteristisch hierfür ist eine ganzheitlich-'holistische' Perspektive". Gerade für die Pädagogik erscheint die Berücksichtigung und Vertiefung humanökologisch-systemischer Zusammenhänge nicht nur angeraten, sondern geradezu notwendig, „(v)ollzieht sich doch die Formung des Menschen zur Persönlichkeit, seine Bildung, stets nur in der jeweiligen produktiven Auseinandersetzung mit (...) Umweltanforderungen materieller, gesellschaftlicher und kultureller Art“ (ebd., 109).

Das humanökologische Bildungsverständnis: Bildung als „Kategorie des Selbst- und Weltbezuges“

Von besonderem Interesse für die theoretische Basis einer Reflexionswerkstatt ist nunmehr das Verständnis von Bildung, das einer solchen humanökologischen Perspektive innewohnt. Speziell geht es natürlich um die Frage nach der Förderbarkeit einer derartigen Bildung. Die pädagogische Zentralkategorie Bildung bezeichnet nach Gerhard Mertens (1998, 124) „die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozess, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt (...) Im Resultat ist Bildung dann vernunftgemäße Daseinsform im umfassenden Sinn, nämlich in der geistigen Ganzheit einer Existenzweise, in der theoretisches Erkennen, praktisches Handeln und sinnlich-ästhetisches Urteilen aufeinander verwiesen sind (...) Bildung zielt sonach auf das reflexive und verantwortete Dasein des Menschen ab“.

Neben einer Subjektkategorie ist Bildung, angesichts der zwischenmenschlichen und tätig-objektbezogenen Beziehungsmuster des Menschen, zugleich jedoch auch zwingend eine Kategorie des Weltbezugs und steht somit für „die Möglichkeit zum Selbstsein der Person, dies jedoch im Daseinsraum einer konkreten Lebenswelt“ (ebd., 125). Es geht mit anderen Worten um die **Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben** in einem gegebenen individuellen und sozialen Rahmen. Bildung stellt in diesem Sinne eine Relationskategorie dar, die zwischen Subjekt und Welt vermittelt (vgl. ebd.). Aufgrund dieser für die menschliche Existenz grundlegenden Weltbezogenheit menschlichen Lebens, aufgrund der Tatsache also, dass eine als **Selbstverortung des Subjekts in seiner Welt** verstandene Bildung ohne einen konkreten Umweltbezug schlichtweg unmöglich ist (vgl. ebd., 128), bedarf es auch der Korrektur eines primär doch eher subjektbezogenen Bildungsverständnisses im Sinne Humboldts und zwar im Sinne seiner Ausweitung um die Dimension des Weltbezuges. Mertens (ebd., 125) führt hierzu näher aus: „Zwar bildet, entfaltet, verwirklicht sich der Mensch in und für sich selbst als Individualität; als ein Selbstsein *in Welt*, aber vermag er dies nur *von Welt her und auf Welt hin*“. So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Individuen und ihren Lebenswelten ein dialektischer Prozess subjektiver Wirklichkeitsbewältigung einerseits, bei gleichzeitiger Formung des Subjekts durch eben diese Wirklichkeit andererseits (vgl. ebd.). Aus dieser Weltorientierung von Bildung erwächst indes auch eine

Gestaltungsverantwortung hinsichtlich der Bemühungen um menschliches Wohlergehen und dessen Förderung. Entsprechend zielt Bildung auch auf den Bereich des Nützlichen, wie Mertens (ebd., 186) dementsprechend unterstreicht: „Gerade im Schmelztiegel praktischen Weltumgangs bildet der Mensch seine humane Gestalt heraus, die sittlich-kulturelle Gestalt eines freien Subjekts in Natur und Geschichte“.

Bildung, die von Mertens (1998d, 126) treffend als „**vernunftgeleitete(r) Welt- und Selbstbezug des Menschen**“ charakterisiert wird, unterstreicht angesichts seiner **Außenweltorientierung** dann auch die in der humanökologischen Perspektive so herausragende Bedeutung der mit dem Individuum jeweils wechselwirkenden Umweltbedingungen für die Entwicklung der Persönlichkeit: „Wie sich Personsein nur in situativen Umweltkontexten als den Teilen einer individuellen und gesellschaftlich bedingten konkreten Lebenswelt realisieren lässt, so kann sich der Mensch als selbständige Person heranbilden und zur vollen Gestalt reifen Menschseins immer nur in der Interaktion mit spezifischen, materiell, kulturell und sozial bestimmten Umwelten ausformen“ (ebd.). Ebenfalls zentral für ein humanökologisch akzentuiertes Verständnis von Bildung ist zudem der Aspekt der **Handlungsorientierung**. Bildungsprozesse verlaufen demzufolge „immer nur im **tätigen Umgang** mit Personen und Dingen in situativen Umweltkontexten“ (ebd., 127). Die Beziehung des Subjekts zu seiner jeweiligen Umwelt stellt sich also zusammenfassend dar „als ein Verhältnis wechselseitiger Interaktion, demzufolge das reflexiv agierende Subjekt in der **produktiven Auseinandersetzung** mit der äußeren Realität seinen jeweiligen Umweltkontexten **handelnd und gestaltend** gegenübertritt, gegebenenfalls auch kritisch, und eben so seine eigene, innere Gestalt herausbildet“ (ebd.). Das pädagogische Ideal dieser Sichtweise von Bildung ist dabei die „vielfältig geformte, selbständig gewordene, eben gebildete Person, und das bedeutet eine Person, die jeweils aktualisiert zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist“ (ebd., 128)

Bildung aus humanökologischer Perspektive kann somit als die **Selbstformung der Person** verstanden werden, als ein Prozess kritisch-produktiver **Aneignung wert- und sinnhafter Umweltkontexte**, innerhalb derer das Individuum **denkend, interpretierend, wertend, verbindend und gestaltend** tätig ist und so, in besagter ständiger Auseinandersetzung mit den umgebenden soziokulturellen Lebensumwelten, zugleich auch seine **Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung**, kurz gesagt die „Stärkung der persönlichen Ichkräfte“ (ebd., 158) betreibt. Eine humanökologische Perspektive richtet ihre Aufmerksamkeit folglich auf das Verhalten einer Person in ihren unterschiedlichen Lebensbereichen, auf deren jeweilige Beziehungen zueinander und insbesondere auf die Rückwirkungen der jeweiligen Umwelten auf die betreffende Person. Eine humanökologisch inspirierte Pädagogik widmet sich dabei insbesondere auch der Frage, was in solchen wechselnden, situationsbezogenen Lebenskontexten Bildung jeweils bedeutet und vor allem, was sie an bildungsförderlichen Bedingungen jeweils erfordert (vgl. ebd., 160f.). Unter pädagogischen Gesichtspunkten geht es also darum, diese jeweiligen situativen Kontexte hinsichtlich ihrer **Bildungsmächtigkeit** zu überprüfen und gegebenenfalls zu

optimieren (s.u.), wobei Bildung, wie erläutert, verstanden wird als „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“ (ebd., 128).

Bildungsprozesse, die sich in der aktiven Wechselwirkung des Individuums mit seinen jeweiligen Umweltkontexten vollziehen, kommen freilich nur zustande, sofern diese Umwelten „über ein hinreichend anregendes Milieu für die sich bildende Person verfügen“ (ebd., 126f.), unterscheiden sich die verschiedenen Umweltbezüge doch in qualitativer Hinsicht bezüglich ihres jeweiligen **Anregungspotentials**. Da diese „jeweilige **Umweltqualität** mit ihrem stimulierenden bzw. blockierenden Potential über die **Bildungsspielräume** von Personen in erheblichem Umfange mitentscheidet“ (ebd., 128), geht es einer humanökologisch orientierten Pädagogik dann auch entsprechend darum, die Qualität der menschlichen Umwelten anzusprechen. Die pädagogische Zielsetzung einer Bildungskonzeption mit humanökologischer Perspektive besteht also, mit Mertens (ebd.) gesprochen, in der Schaffung bzw. Bereitstellung **stimulierender Umwelten**, „die als umfassendes Netzwerk von sozial positiven Kontakten und Spielräumen die sich bildende Person auf dem Wege vielfältiger Rollenübernahme und Aktivität dazu motiviert, ihre Vorstellungen von sich selbst und ihrer Lebenswelt in einer Weise zu erweitern und zu differenzieren, dass sie nun auch selbst gestaltend eingreifen und sich diese Welt zu eigen machen kann“.

Um die unterschiedlichen Umweltbezüge hinsichtlich ihrer Eignung für Bildungsprozesse unterscheiden zu können, ist zunächst jedoch ein Modell vonnöten, welches dabei hilft, die unübersehbare Vielfalt der situativen Umweltkontexte überschaubar zu gestalten. Hierfür bietet sich nun **Urie Bronfenbrenners Systemmodell** an, kategorisiert es doch die Umweltbezüge des Menschen anhand einiger typischer Merkmale und entwickelt dadurch ein vernetztes Gefüge von Zusammenhängen mit jeweils unterschiedlicher Reichweite (vgl. Bronfenbrenner 1981). Deren Hauptbestandteile können dann einzeln, aber auch in Relation zueinander, hinsichtlich individueller Bildungsspielräume und nicht zuletzt bezüglich ihres spezifischen Beitrags für die **Selbstentfaltung und -verwirklichung** des Individuums verglichen und bewertet werden (vgl. Mertens 1998, 110).

Bronfenbrenners Systemmodell

Die Übertragung der an Mensch-Natur-Wechselwirkungen interessierten ökologischen Perspektive auf den Bereich der Human- und Sozialwissenschaften lässt sich vor allem mit dem Namen **Urie Bronfenbrenner** in Verbindung bringen. Die Erkenntnis der Eingebundenheit des Menschen in verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende Umwelten bildete die Basis für seine Bemühungen um eine sinnvolle Systematisierung der menschlichen Ökosysteme mit ihren nachgerade zahllosen situationsbezogenen Umweltkontexten. Diese subjektiv bedeutsamen Umwelten werden dabei durch verschiedene charakteristische Elemente bestimmt, welche sowohl im Nah- als auch im Fernumfeld des Individuums angesiedelt sind. Hierzu zählen neben der umfassenden **Kultur** mit ihren vielfältigen **Normen und Werten** auch verschiedene **Orte** und **Gegenstände** sowie **Rollen** und **Funktionen**, aber auch und nicht zuletzt die zahlreichen

Interaktionen zwischen der Person und ihren jeweiligen Umweltkontexten. Bronfenbrenner spezifiziert dabei modellhaft **vier Ökosystemebenen** unterschiedlicher Größenordnung, die sich „schalenförmig“ um das Individuum anlegen, wobei die äußerste Schale die vom Individuum am weitesten entfernte Umwelt darstellt, während nach innen hin immer subjektnähere Umweltbezüge folgen (vgl. Mertens 1998, 110ff.). Die einzelnen Reflexionsfragen im Rahmen der verschiedenen Frageraster einer Reflexionswerkstatt orientieren sich dabei *implizit* ebenfalls meist entlang dieses Schemas, also von der individuellen Nahumwelt hin zu umfassenden gesellschaftlich-strukturellen Gegebenheiten. Im einzelnen werden von Bronfenbrenner folgende Systemeinheiten unterschieden:

Das Mikrosystem

Das Mikrosystem bildet die zentrale der das Individuum konzentrisch umlagernden menschlichen Umwelten; es handelt sich um die **unmittelbare Nahumwelt** des Menschen, in der er jeweils bestimmte **Rollen** übernimmt, **Aktivitäten** durchführt und zwischenmenschliche **Beziehungen** erlebt. Urie Bronfenbrenner (1981, 38) definiert:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich ('setting') mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein *Lebensbereich* ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), *Rolle* und *zwischenmenschliche Beziehung* sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems“.

Beispiele für das Mikrosystem sind etwa die **Familie**, der **Freundeskreis** oder auch die **Arbeitskollegen**. Das Individuum erlebt diese individuellen Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen an einem bestimmten Ort mit je spezifischen materiellen und physikalischen Eigenschaften, dem sog. **Setting**. Dieses lässt sich als eine begrenzte Lebensseinheit verstehen, in der jeweils ein spezifisches Verhaltensmuster mit einem zugehörigen Umweltausschnitt eine Verbindung eingeht (vgl. Mertens 1998, 113). Das Setting, „eine Art ökologischer Grundbaustein“ (ebd., 112), steht dabei für „das Szenische in allen menschlichen Lebenswelten“ (ebd.), es bezeichnet also die zahlreichen Einzelsituationen, in denen das Individuum an einem konkreten Ort und zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte Rolle ausfüllt (vgl. ebd., 113). Spezifizieren lässt sich das Mikrosystem nun bezüglich seiner objektiven Settingaspekte sowie hinsichtlich seiner individuell bedeutsamen subjektiven Bedeutungsgehalte, die das jeweilige Setting für ein bestimmtes Individuum bereithält. Unter objektiven Gesichtspunkten ist das Mikrosystem an „ein konkret greifbares und analysierbares Setting“ (ebd., 115) gebunden, das durch physikalische und soziale Umfeldbedingungen und durch bestimmte Verhaltensmuster gekennzeichnet ist, etwa Familie oder Arbeitsplatz. In subjektiver Hinsicht bedeutet das Mikrosystem für eine bestimmte Person, dass sie in ihrem jeweiligen Setting in einer ständigen, individuell erlebten **Wechselwirkung** mit den vorhandenen Umweltfaktoren lebt.

Neben den objektivierbaren Elementen der jeweiligen Umweltkontexte des Individuums ist also auch deren jeweilige **subjektive Wahrnehmung** und

Verarbeitung von entscheidendem Interesse. Mehr noch ist aus dieser subjektbezogenen Sicht von Umwelten „für das wissenschaftliche Verständnis von Entwicklung und Verhalten die Umwelt, wie sie in der psychischen Organisation der Person erscheint, also die **subjektiv wahrgenommene Realität**, von größerer Relevanz als die sog. objektive Wirklichkeit“ (ebd.). Aufgrund dieser elementaren Bedeutung der **individuell bedeutsamen Umwelt** des Menschen bedarf es dann auch einer entsprechenden Analyse der jeweiligen Umweltbedingungen hinsichtlich ihrer aufmerksamkeitswirksamsten und einflussreichsten Faktoren. Bronfenbrenner zufolge sind dies als Hauptkomponenten des Mikrosystems insbesondere **sinnerfüllte Tätigkeiten bzw. Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen** (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38). **Im Interesse der Förderung persönlicher Arbeitszufriedenheit bedarf es auf der Ebene des Mikrosystems somit bspw. einer qualitativen Bewertung der Arbeitsverhältnisse nebst ihrer zugehörigen sozialen Beziehungen bezüglich gegebener Tätigkeitsspielräume und ihres jeweiligen Anregungsgrades.**

Das Mesosystem

Das Mesosystem kann als „soziales Netzwerk erster Ordnung“ (Mertens 1998d, 117), als ein „System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner 1981, 41) verstanden werden. Es übergreift als umfassendere Ebene diverse einzelne Lebensbereiche und wirkt in diese hinein, verbleibt dabei aber auf einer noch überschaubaren Ebene im persönlichen Nahbereich des Individuums. Bronfenbrenner (1981, 41f.) erläutert hierzu:

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis. Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen. Es wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt. Außer dieser Primärverbindung kann es noch viele andere Verbindungen geben: andere Personen, die aktiv an beiden Lebensbereichen teilnehmen; vermittelnde Verbindungen im sozialen Netzwerk; formelle und informelle Kommunikationen zwischen den Lebensbereichen“.

Das Mesosystem, als die vom Individuum aus gesehen zweite Systemebene, repräsentiert die **Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen den einzelnen verschiedenen Mikrosystemen** als diejenigen Lebensbereiche, an denen die Person aktiv beteiligt ist, es umfasst also beispielsweise die Beziehungen zwischen Arbeitsplatz/-tätigkeit und Familie. Gelingt eine Verknüpfung zwischen den einzelnen Mikrosystemen, so bietet das Mesosystem für das Individuum die Chance, erweiterte und reichhaltigere Vorstellungen bezüglich seiner Lebensumwelten zu entwickeln (vgl. ebd., 44, 200 sowie Mertens 1998, 117). **Im Zusammenhang der Organisations-/Unternehmensthematik geht es dann insbesondere darum, die einseitige Dominanz der Lebenswelt Arbeitsplatz auf Kosten anderer sozialer Rollen durch ein intelligentes Arbeitszeitmanagement zu vermeiden oder zumindest zu lindern.**

Das Exosystem

Das Exosystem bezeichnet alle Einflüsse, die von außen auf das Individuum einwirken oder regelrecht einstürzen und von ihm praktisch unbeeinflussbar sind, sein Mikro- und Mesosystem jedoch in starkem Maße betreffen (vgl. Mertens 1998, 120f.). Bronfenbrenner (1981, 42) definiert:

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden. Beispiele eines Exosystems eines kleinen Kindes sind der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklassen älterer Geschwister oder der Bekanntenkreis der Eltern“.

Exempel für das Exosystem sind also **Faktoren gesellschaftsstruktureller Art** wie Arbeitslosigkeit, Medien, politische Entscheidungen und sonstige Einflüsse, die wiederum unterschiedlichste gesellschaftliche Institutionen und Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art umfassen können: „Allgemein gesprochen sind es also vielfältige gesellschaftliche Institutionen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art, die in ihrer Summe (...) das Exosystem bilden, letztlich ihr Zugang zu den ‘Lebensbereichen der Macht’, in denen formell oder informell Hilfsmittel zugeteilt und gesellschaftlich relevante Entscheidungen getroffen werden“ (Mertens 1998, 120f.). **Vor allem eine an den Prinzipien Mündigkeit und Emanzipation interessierte Pädagogik hat auf der Exosystemebene entsprechend nach Einflüssen Ausschau zu halten, die das Individuum Erfahrungen der Fremdbestimmung und Außensteuerung aussetzen.**

Das Makrosystem

Die sozialräumlich am weitesten vom Individuum entfernte Systemebene stellt das Makrosystem dar. Es symbolisiert **das gesamtgesellschaftliche System**, also die Gesamtkultur, welche die untergeordneten Systemebenen hinsichtlich deren inhaltlicher und formaler Strukturen prägt. Bronfenbrenner (1981, 42) erläutert:

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“.

Das Makrosystem stellt gewissermaßen **Prototypen von Umwelten** dar, es umfasst die jeweiligen **Normen und Werte** der Gesellschaft, ihr **politisches sowie wirtschaftliches System**, die vorherrschenden **Religionen, Subkulturen und Ideologien** und drückt sich in spezifischen gesellschaftlichen „Konstruktionsmustern“ aus (vgl. ebd., 42f. sowie Mertens 1998, 121f.). Im Zusammenhang moderner Arbeitswelten und deren Spielräume für Prozesse substantieller Bildung ist die Makroebene wohl am treffendsten mit Begriffen wie „westliche Industriestaaten“ oder auch „postfordistischer Kapitalismus“ zu umschreiben.

Humanökologische Bildungsförderung

Nach dieser kurzen Zusammenschau der komplexen Umweltebenen, auf denen in der humanökologischen Perspektive Bildungsprozesse angesiedelt werden, stellt sich nun noch die entscheidende Frage nach den Voraussetzungen gelingender Bildung aus humanökologischer Sicht, lassen sich im Umkehrschluss daraus doch auch bildungsabträgliche Momente und Strukturen ableiten. Bildung, verstanden als **reflexiver und vernunftgeleiteter Selbst- und Weltbezug** des Menschen, wird aus humanökologischer Sicht, wie gesagt, stets im Zusammenhang mit den konkreten und situativen Lebenswelten der jeweiligen Person betrachtet, weshalb jedes pädagogische Handeln den **spezifischen Umweltkontext** des Individuums berücksichtigen muss. Der Bildungsbegriff erfährt somit eine Konkretisierung dahingehend, **dass die realen Umweltbedingungen zu den realen Bedingungen des Bildungsprozesses werden**. Hervorzuheben ist deshalb „die kaum zu überschätzende Bedeutung des Faktors Umwelt für die Entwicklung und Bildung des Menschen zur reifen Persönlichkeit“ (Mertens 1998d, 123). Entsprechend ist es dann die Aufgabe eines humanökologisch orientierten Vorgehens, die vielfältigen vernetzten Umweltbezüge hinsichtlich aller ihrer – förderlichen wie hemmenden - pädagogischen Belange und Wirkungen zu untersuchen. Pädagogische Einflussnahme in diesem Sinne besteht dann „vornehmlich darin, **optimale Lernumwelten** zu arrangieren“ (ebd.). Im Interesse der anzustrebenden **Selbstentfaltung des Menschen, hin zu einer identitätsgefestigten Persönlichkeit**, geht es also um die entsprechende Gestaltung und Pflege der einzelnen Umweltbezüge und Systemebenen. Im *Mikrobereich* wäre dies etwa ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend **komplexeren Tätigkeiten und Beziehungen** motiviert. Auf der *Mesoebene* ist die Schaffung eines sozialen Netzwerkes anzustreben, welches sowohl **Orientierung** vermittelt als auch **vielseitige Rollenübernahmen** ermöglicht. Bezüglich des *Exo- und Makrosystems* geht es um die **Förderung sozialer Teilhabe** und die Schaffung vermehrter **Einflussnahmemöglichkeiten** auf entferntere Bereiche der persönlichen Umwelt; mit anderen Worten bedarf es eines weitestmöglichen Abbaus von Momenten und Prozessen der Fremdbestimmung zugunsten von Erfahrungen der **Selbstbestimmung**. Im Interesse einer Steigerung der Entwicklungsförderlichkeit einzelner Lebensbereiche ergibt sich so, auf das Exosystem bezogen, die Forderung, die Einflussnahmemöglichkeiten von Individuen auf die sie tangierenden Machtträger zu erhöhen, um dadurch ihren jeweiligen Bedürfnissen zu ihrem Recht zu verhelfen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 42). Pädagogisch wünschenswert ist auf der Ebene des Makrosystems, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, seinen Einflussbereich auch auf die von ihm entferntesten Umweltbereiche auszuweiten, wozu es erforderlich ist, sich komplexe Lebensumwelten **produktiv aneignen** zu können. Mit Blick auf die Systemebenen Bronfenbrenners ergeben sich in der Zusammenschau somit folgende *Leitpunkte entwicklungsförderlicher Umwelten*, die Mertens (1998, 123f.) benennt:

„-im Blick auf den *Mikrobereich* ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und zwischenmenschlichen (...) Beziehungen motiviert;

- im Blick auf die *Mesosystemebene* hinreichend direkte und indirekte Verbindungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, denen zufolge ein soziales Netzwerk entsteht, welches gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und vielseitige Rollenübernahme fördert;
- hinsichtlich des *Exosystems* soziale Netzwerke, welche die unmittelbaren Lebensbereiche der Beteiligten mit Lebensbereichen der Macht verbinden, so dass individuelle Bedürfnisse angemessene Berücksichtigung finden;
- hinsichtlich des *Makrosystems* gesamtkulturelle Konstruktionsanweisungen bzw. subkulturelle Muster, die dem einzelnen eine zunehmende Einflussnahme auf den entfernteren Teilbereich in seiner Umwelt einräumen“.

Das Credo dieser Förderungsbedingungen lässt sich mit Urie Bronfenbrenner (1981, 266) zu der – zunächst verwirrend anmutenden - Forderung verdichten, „*Wo Exo- war, soll Meso- werden*. Mit anderen Worten: Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluss auch auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen“. Gerhard Mertens (1998, 124) bringt dieses humanökologische Kernprinzip auf den Punkt: „Die in Entwicklung begriffene Person, so der Leitgedanke, sollte die Chance erhalten, in einem ebenso vielfältigen wie zwischenmenschlich anregenden Netzwerk von Umwelten als Individuum handeln und sich frei entfalten zu können. Eben dies ist nun aber auch die Basis für das Gelingen aller Bildungsprozesse, das Gelingen der Bildung zur reifen Persönlichkeit“. **Dem Individuum, so der Leitgedanke des humanökologischen Ansatzes, soll es in zunehmendem Maße ermöglicht werden, in einem vielfältigen und anregenden Netzwerk von Umwelten als selbstbestimmter Mensch handeln und sich frei entfalten zu können.**

¹ Gerhard Mertens (1998, 102) betont, dass es sich bei der humanökologischen „Ausrichtung“ um kein neues wissenschaftliches Paradigma (im Sinne eines Thomas Kuhn) handelt, da sie weder über eine konsistente Theorie noch über eine zugehörige bestimmte Methode verfügt: „Eher handelt es sich um eine zwar heterogene, aber gleichwohl zunehmend einflussreiche *Forschungsrichtung*, innerhalb derer sich allmählich auch ein pädagogisch aussichtsreicher *Ansatz* formiert“ (ebd.).

² *Ökologie* wird allgemein als Beziehungsganzheit von Lebenseinheiten und Umwelt verstanden, bezeichnet also „eine Betrachtungsweise, die sich mit den *Wechselbeziehungen zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt* befasst“ (Mertens 1998, 102f.). Es handelt sich dabei um eine Perspektive, die sich auch speziell auf die Interaktionen von Menschen mit ihren jeweiligen Umwelten beziehen lässt (zur wissenschaftsgeschichtlichen Tradition des Begriffs vgl. ebd., 103-107).

Literatur

zum Thema Reflexion und Reflexionswerkstatt

Albrecht, G./Bähr, W. H.- (Hg.) (2005): *Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche*. Bonn

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hg.) (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt

Bröckling, U. (2000): *Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*, in: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.) (S. 131-167)

Bröckling, U./Krasmann, S. / Lemke, Th. (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart

Dietzen, A./Latniak, E. (Hg.) (2004), *Betriebliche Qualifikationsentwicklung in organisatorischen Gestaltungsprozessen: 13. Hochschultage Berufliche Bildung*. Bielefeld

Friedrich, R./Raffelt, F.-C. (1998): *Das lernende Unternehmen – die lernende Organisation*. Eschborn

Hennemann, C. (1997): *Organisationales Lernen und die lernende Organisation*. München und Mering

Isaacs, W./Senge, P. (1992): *Overcoming limits to learning in computer-based learning environments*. European Journal of Operational Research, 59. North-Holland

Kluge, A. (1999): *Erfahrungsmanagement in lernenden Organisationen*. Göttingen

Lang, R./Amelingmeyer, J (1998): *Die lernende Organisation in Wissenschaft und Praxis*. Darmstadt

Lederer, B. (2005): *Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen*. Hamburg

Mertens, G. (1998): *Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik*. Paderborn u.a.

Minssen, H. (Hg.) (2000): *Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit*. Berlin

Novak, H. (2004): *Selbstreflexion und Selbstevaluation zwischen Anpassung und Emanzipation*. Bonn

Pawlik, A./Teucher, R./Lederer, B. (2004): *Wie kann die Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung von betrieblichen Veränderungsprozessen gefördert werden? Ein Konzeptansatz zur Reflexion von Erfahrungen in Veränderungsprozessen*, in: Dietzen, A./Latniak, E. (Hg.) (S. 79-97).

Pawlik, A. (2005): *Transfer zwischen der Forschung und Entwicklung des BIBB und Modellversuchen durch Kooperationsstrukturen*, in: Albrecht, G./Bähr, W. H.- (Hg.) (S. 163-169).

Pongratz, H.J./Voß, G. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“?*, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., Heft 1, (S. 131-158)

Pongratz, H.J./Voß, G. (2000): *Vom Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*, in: Minssen 2000 (S. 225-247)

Rifkin, J. (1995): *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Frankfurt

Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York

Stahl, Th. (2004): *Selbstreflexives Lernen in Lernenden Organisationen*. Bonn

Tisdale, T. (1998): *Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation*. Weinheim

Weber, E. (1999): *Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik*, 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Donauwörth

Zdarzil, H. (1978): *Pädagogische Anthropologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Graz/Wien/Köln