

Systemische Lernkultur und systemische Didaktik
12 Thesen zur Integration von Lernen und Arbeiten
Bernd Schmid/Thorsten Veith (2008)
Bernd Schmid 2004

1. Arbeit ist in kreativen Berufen wenig Repetition und viel Neuschöpfung. Daher ist Arbeiten in hohem Maße auch Lernen, und Zusammenarbeiten ist interaktives Lernen in Gemeinschaft.
2. Schöpferisches Lernen bei der Arbeit hat zwei Komponenten:
 - a. Bei Repetition von verfügbaren Verfahren, muss ständig spezifisch selektiert, fokussiert und angekoppelt werden. Hier ist kein Verlauf wie der andere. Man darf ruhig dumm anfangen: Hauptsache man lernt schnell dazu.
 - b. Es muss aus Komponenten und hintergründigem Knowhow Neues, so noch nicht Inszeniertes hervorgebracht werden. Man muss dafür die Implikationen und Konsequenzen des erworbenen Knowhows verstanden haben, sonst ist intelligente und fokussierte Neuschöpfung nicht möglich.
3. Die beiden Komponenten schöpferischen Lernens entsprechen den beiden Anforderungen an Leistung heute, nämlich
 - a. Kreative Aktualisierung von bekannter Leistungsfähigkeit, der eigenen und der Organisation;
 - b. Weiterentwicklung dieser Leistungsfähigkeit (Professionsentwicklung /Organisationsentwicklung).
4. Lernen als Bildungsmaßnahme muss dafür auf Arbeit ausgerichtet sein und auf Lernen bei der Arbeit. Konzepte, Methoden und Arbeitsformen der Bildungsarbeit sind auf die Förderung und Optimierung des Lernens bei der Arbeit auszurichten. Transferfragen vermindern sich drastisch, wenn Bildung sich als Moderation und Modulation dieses Lernens bei der Arbeit versteht. Bildung soll auf Lernen bei der Arbeit zentriert sein.
5. Bildungsmaßnahmenzentrierte Inhalte, Methoden und Arbeitsformen müssen sich gegenüber der Möglichkeit, die gleichen Ressourcen für arbeits-lernen-zentrierte Ansätze einzusetzen, rechtfertigen. Z.B. sollen Selbsterfahrungen nicht von professions- und organisationszentriertem Lernen abgekoppelt werden, sondern solches Lernen ist -richtig gestaltet- die beste Selbsterfahrung.
6. Bildungsmaßnahmen i. o. S. sollen sich vorrangig mit dem Transfer von vorhandenen Lernerfahrungen und Kompetenzen auf neue Professions- und Organisationsherausforderung konzentrieren und nicht auf das Neuaufbauen von solchen

Kompetenzen für jedes Wirklichkeitsszenario. Damit lernen die Bildungsnehmer an Beispielen eigenständige Transferprozesse bzw. den Abbau von Transferhemmnissen.

7. Bildungsmaßnahmen sollen vorrangig den eigenständigen und kollegialen Lernprozess und Austausch von Erfahrung fördern. D.H. kollegiale qualifizierte Beratung und Förderung entsprechender Lehr-/Lernkompetenz wird durch Didaktik und Supervision gefördert. Direktes Lehren durch Lehrer ist die Ausnahme, wenn anders qualifizierte Ergebnisse und das Erreichen eines qualifizierten Niveaus kollegialen Lernens nicht im erforderlichen Zeitrahmen möglich sind. Solche Ausnahmen sind vor dem priorisierten Aufbau einer Kultur eigenständigen Lernens zu rechtfertigen.
8. Systemische Lernkultur ist auf fokussiertes, qualifiziertes Lernen von Systemen ausgerichtet. Dieses Lernen ist in Arbeitsprozesse und den darin innewohnenden Lernprozessen wie Professionsentwicklungen, Organisationsentwicklung, Kulturentwicklung integriert. Systemische Lernkultur bietet eine entsprechende Bildungsphilosophie und Selbstverständnisse der Bildungsagenten. Systemische Didaktik entwickelt und praktiziert Konzepte, Methoden und Arbeitsformen, die solch integriertes Lernen fördern.
9. Beim arbeitsbezogenen Lernen wie beim Arbeiten selbst wird der methodisch zu gestaltende Vordergrund so konfiguriert, dass Hintergründiges fokussiert und ermöglicht wird. Die methodische Oberfläche muss also „Spielräume“ schaffen und fokussieren, in denen sich die Vernetzung mit den hintergründigen Kompetenz- und Sinnebenen vollziehen kann.
10. Analog dazu muss die methodische Steuerung von Arbeiten so angelegt werden, dass sie hintergründig Arbeitskultur kristallisiert und fokussiert. Die Didaktik guten Lernens und guten Arbeitens sind insoweit identisch.
11. Die wesentliche Bildungsarbeit besteht im Aufbau einer arbeitsoptimierenden Lernkultur, die wie die Arbeit wesentlich so gestaltet wird, dass neben der aktuellen Leistungserbringung die Steuerung und Entwicklung von Lernen und Arbeiten im Wesen identisch werden.
12. Lernen und Arbeiten werden zunehmend zu einer Verantwortung in Gemeinschaft und zur Verantwortung der Gemeinschaft. Gemeinschaft muss dabei von der Zusammensetzung der jeweils Beteiligten her nicht stabil sein, stabil jedoch bezüglich der orientierenden Lern- und Arbeitskultur. Diese „kollektive“ Komponente ist das produktive Gegenstück zu zunehmenden Anforderung an professioneller Individuation und unsicherer werdenden Zugehörigkeiten zu bestimmten Organisationen. Die Zugehörigkeit zu einer Kulturgemeinschaft kompensiert die sich auflösenden Zugehörigkeiten zu festen Gruppen.

Lernen und Arbeiten – the medium is the message

Textabschnitt 1

In der Debatte um Wissensmanagement, Qualitätsentwicklung und die demographische Entwicklung und um einen adäquaten Umgang mit den Problemen sind viele Konzepte beschrieben und praktiziert worden. Oft geht es dabei darum, einen Knowhow-Verlust ausscheidender Kollegen aus der Organisation zu reduzieren. Kollegiale Beratungs- und Arbeitsgruppen oder Tandems gehören dazu.

Die Konzepte kollegialer Beratung sind nicht neu. Schon vor über 20 Jahren haben sie des gemeinsamen Erfahrungsaustauschs in Kindergärten und Beratungsstellen gedient. Die Praxisbeispiele existieren also. Dennoch zeigt heute die Erfahrung, dass gerade Unternehmen sich dieser Konzepte besinnen und auf die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen in der eigenen Organisation bauen wollen.

Die verstreute Praxis muss zu einem Programm, zu einer Lerninfrastruktur in der Organisation werden, wenn man sich nicht auf eine Weitergabe und ein Vermitteln von Fachwissen beschränken, sondern auch den Transfer und die Entwicklung einer kollegialen und konstruktiven Gesprächs- und Beratungskultur nutzen will. Im Dialog, auch zwischen den Generationen, im Unternehmen wird Unternehmens(lern)kultur und Organisationswissen, vor allem »implizites Erfahrungswissen«, erhalten und weitergeben.

Wissen managen

Individuen müssen in verschiedensten Arbeits-, Bildungs- und Lernkontexten – Beruf, Schule, Universität, Aus- und Weiterbildung u.a. – sich Wissen gegenseitig zugänglich machen. Es liegt der Gedanke zugrunde, dass der Einzelne Wissen nicht bei sich alleine ansammeln kann, sondern darauf angewiesen ist, im Austausch mit anderen auf gegenseitige Wissensbestände zugreifen zu können und Wissen im sozialen Kontext zu generieren. Dies ergibt sich umso mehr aus einer zunehmenden Informationsflut, die durch die Verbreitung elektronischer Medien weiter ansteigt und den Einzelnen mit der Verarbeitung überfordern kann.

Es bedarf einer Lernkultur, die das gemeinsame Generieren von Wissen aus ihren Erfahrungen heraus ohne zu starken Konkurrenzdruck und Ellenbogenmentalität, im Grunde schon in der Schule, möglich machen kann. Wichtig hierbei ist die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Wissensmanagement in Arbeitsplatznahen Lernsystemen hebt auf einen besseren Zugang zu impliziten Wissen (tacit knowledge), zu

verborgenen Verknüpfungen und Zusammenhängen von Wissensbeständen ab. Denn implizites Wissen beruht auf Erfahrungen, Milieukennntnis und ist getragen von Intuition und dadurch schwer vermittelbar.

Implizites Wissen ist jedoch auch verbunden mit Wirklichkeitskonstruktionen und eigenen Beobachtungsperspektiven der Wissensträger. Bei der Vermittlung und Weitergabe von impliziten Wissen muss versucht werden, dies offen zu legen. Für die Gestaltung der Übergänge zwischen explizitem und implizitem Wissen müssen Formen der Interaktion und Organisation geschaffen werden, um individuelles und organisationales Wissen zu artikulieren, zugänglich zu machen und für Individuen und Organisationen nutzbar machen zu können (vgl. Lakoni et al. 2001).

Arbeitsplatznahe Lernsysteme

Wir sprechen dann von Arbeitsplatznahe Lernsystem (ALS) als Programm, wenn es mehr ist als die Durchführung kollegialer Beratung zur Weitergabe und Vermittlung von Wissen an einzelnen Stellen der Organisation und ohne gemeinsamen Geist. Oftmals entstehen diese Formen kollegialer Beratung auf Eigeninitiative der Mitarbeiter und in informellem Rahmen. So „lobenswert“ diese Initiativen aus Organisationssicht sind, so sehr verdeutlichen sie den Bedarf an Vernetzung.

Aktuelle Anfragen zeigen uns, wie sich Organisationen, Unternehmen wie Schulen und Hochschulen, als Kompetenznetzwerke verstehen (wollen). Im Rahmen von Führungskräfteentwicklung wird beispielsweise neben Führungsseminaren und Führungskräftecoaching systematisch eine Plattform kollegialen Lernens unter Führungskräften aufgebaut. Derzeit führen wir Kollegiale und Arbeitsplatznahe Lernsysteme in verschiedenen Institutionen ein (in Unternehmen für Führungskräfte, in Schulennetzwerk für Lehrer sowie in der Hochschule für Studierende eines Zusatzstudiums OE/PE sowie Lehramtsstudierende aller Schultypen). Dabei machen wir immer wieder die Erfahrung, dass es auf bestimmte Schritte in der Einführung ankommt, damit der Benefit für alle als Arbeitskultur zum Tragen kommt, wenn wir externen Moderatoren und Berater nicht mehr im System sind. Diese Schritte umfassen: Einführen in kollegiale Lerndesigns und didaktische Settings sowie Einstieg in systemische Lernkultur; Vorstellen und Nutzen von Vorgehensweisen und Tools für gemeinsames Lernen; Stabilisieren der Lernkultur und Prozessbegleitung sowie Sichern der Nachhaltigkeit in Arbeitsprozessen und der Organisation.

Es entsteht dann durch die Art und Weise des Umgangs untereinander sowie inhaltlichen Fragestellungen und Zielvorstellungen eine neue Lernkultur aus dem miteinander sowie voneinander Lernen selbst. Vielfach trägt sie Elemente einer verbesserten Zusammenarbeits-,

Kommunikations- und Konfrontationskultur, welche über die Bearbeitung von Fachfragen hinaus entstehen.

Die Lernform findet entweder im Arbeitsvollzug oder im Arbeitsumfeld statt und benötigt neben Autorisierung durch Schlüsselfiguren in der Organisation auch Ressourcen verschiedenster Art (externe Moderation und Einführung, Zeit, Freistellung, Räume u.a.; weitere Erfolgsfaktoren siehe Kasten).

Eine solche, in diesem Text schon beschriebene Lernkultur aufzubauen und zu pflegen bietet die Chance, neben inhaltlich-fachlichen Kompetenzen weitere Kompetenzen wie Steuerungskompetenz und insbesondere Lernkompetenz bei den Mitarbeitern arbeitsplatznah zu fördern, welche für verschiedene Rollen und Funktionen in gegenwärtigen Veränderungen erforderlich sind (vgl. Franz/Kopp 2003).

Wie kann man Arbeitsplatznahe Lernsysteme beschreiben? Konzeptionell wird zwischen systemqualifizierenden und personenqualifizierenden Maßnahmen unterschieden (vgl. Schmid/Fauser 1994). Unter Systemqualifikation werden Maßnahmen gefasst, die das System (Organisation, Abteilung, Team) optimieren und Aspekte der Aufbau- und Ablauforganisation, aber auch Fragen der Führungs- und Teamkultur verändern können. Personenqualifikation meint die Weiterentwicklung von Kompetenzen, die in den professionellen und organisatorischen Rollen relevant sind (in den Bereichen Führung, Kommunikation oder Konflikt).

Arbeitsplatznahe Lernsysteme verstehen wir als systemintelligente Personenqualifikation, weil ein Lernen auf individuell-professioneller Ebene positive Effekte und Veränderungsimpulse und damit systemqualifizierende Effekte (vgl. Schmid/Fauser 1994) für vernetzte Bereiche der Organisation haben kann.

Wenn die institutionsrelevanten Beziehungen betrachtet werden bzw. wenn die reflektierten Strukturen auf Organisationen und deren Dynamiken ausgeweitet werden, kann auch die Qualität von Beziehungen und Beziehungsgestaltung verbessert werden, denn dann ist kollegiales Lernen, wie auch angeleitete Supervision, häufig Beziehungsdiagnose.

Kollegiales Lernen verstehen wir als Ort und Form für Qualität. Das Lernen bezieht sich auf das professionelle Handeln und beleuchtet daher den Kontext der beruflichen Tätigkeit mit. Es ist somit im Sinne einer Ressourcen- und Problemlöseorientierung immer bezogen auf eine Verbesserung der Arbeit und ein Lösen der dort auftretenden Probleme durch das Beschreiten von Wegen der (Selbst-) Reflexion und der Kooperation. In reflexivem und erfahrungsorientiertem sowie sozialem Lernen wird versucht, das Ziel der erweiterten Handlungskompetenz zu erreichen.

Erfolgsfaktoren für Arbeitsplatznahe Lernsysteme

(Checkliste für die Einführung in Organisationen/in Netzwerken)

- Autorisierung und Promotion der Initiative durch Schlüsselfiguren der Organisation
- Einführen und experimentieren mit Prototypen: Verwirklichen von „Kostproben“ zur adäquaten Anpassung im Laufe eines Prozesses
- Lernatmosphäre und Lernklima: Wertschätzung, Würdigung, Kompetenz- und Ressourcenorientierung
- Repertoire an Lernarrangements, Lern- und Arbeitsdesigns: Protagonisten können nach einer Einführung kompetent selbstorganisiert weiterführen, weiterlernen und –arbeiten (siehe andere Kästen).
- Haltungen und Wertorientierung: Offenheit, Vertrauen, Wertschöpfungsorientierung
- Partizipative und kooperative Lernbereitschaft: Erfahrungs- und Problemlöseorientierung, Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und zur Selbst- und Prozessreflexion
- Stabilität bezüglich der orientierenden Lern- und Arbeitskultur, nicht bezüglich der Zusammensetzung der Protagonisten
- Ressourcen in der Organisation (externe Moderation und Einführung, Zeit, Freistellung, Räume)

Drei Lerndesign-Beispiele

Beratermarkt

Unternehmerische Gesamtverantwortung und Integrationsfähigkeit in die täglichen Steuerungsbelange der Menschen werden nahezu jedem abverlangt. Wie können diese Kompetenzen ergänzt und entwickelt werden? Wie kann passgenaue Zulieferung erlebt und Ergänzung der eigenen Kompetenzen mithilfe der Anderen möglich gemacht werden?

Hierzu haben sich als Element Arbeitsplatznaher Lernsysteme so genannte Beratermarkt-Übungen bewährt¹.

¹ Didaktikreader des Instituts für systemische Beratung

In einer Beratermarkt-Übung in einer Kleingruppe (4 Personen A, B, C, D) stellt A eine Problemstellung aus seiner beruflichen Tätigkeit vor. Er hat dazu einige Minuten Zeit. B, C und D haben die Aufgabe, sich ein Bild vom Anliegen und insbesondere vom Steuerungsproblem des A zu machen und eine kollegial-beraterische Dienstleistung zu konzipieren, durch die hier geholfen wäre. B, C und D dürfen je 1-2 kurze Fragen stellen, um für sie wesentliche Aspekte zu erfragen.

Dann geben B, C und D jeder kurz ein Angebot ab. Dies beinhaltet ihr Problem- und Lösungsverständnis und was sie in einer anschließenden halbstündigen Beratung mit A tun und erreichen wollen. A wählt ohne Diskussion einen Anbieter aus.

Nehmen wir an, B erhält den Zuschlag, dann ist es seine Aufgabe, mit A die anstehenden Beratung durchzuführen. Dafür stehen ihm C und D als Berater-Berater bzw. Supervisoren zur Verfügung. C und D müssen sich also vom konkurrierenden Anbieter darauf umstellen, ihrem Ex-Konkurrenten Dienstleister zu sein. Gütekriterium ist für B, A gut zu beraten und für C und D, B gut kollegial zu supervidieren. B führt Regie und muss mit A das Vorgehen in der Beratung und mit C und D die Art der Supervision vereinbaren und im Prozess realisieren.

Dann findet die Beratung von A mit strikter Zeitbegrenzung statt. B kann C's und D's Dienste während Unterbrechungen und/oder in der abschließenden Auswertung abrufen. Auch dafür gibt es ein Zeitkontingent.

Nach Abschluss der Beratung und deren Auswertung bzw. dem Feedback für B geht die Aufmerksamkeit auf die anfängliche Marktsituation zurück. A gibt B, C und D Rückmeldung, warum und wie ihr Angebot gewirkt hat bzw. warum es angenommen wurde oder nicht. Die jeweils anderen ergänzen das Feedback über das Marktverhalten in dieser Situation. Insbesondere erfährt B, ob „Markterfolg“ und erbrachte Leistung zusammenpassen. Manche sind gut im Markt, erfüllen aber die Versprechungen nicht. Andere könnten es ganz gut, kommen aber nicht zum Zug, weil sie den Kunden nicht gewinnen.

Dann bekommt A Feedback über sein Auswahlverhalten und darüber, ob er Angebot und zu erwartende bzw. erbrachte Leistungen richtig eingeschätzt hat. Es geht dabei darum, wie er sich als Bewerter von relevanten Bedarfen und Leistung gezeigt hat, sprich um seine Kompetenz als Einkäufer und Vermittler von Dienstleistungen.

Dann begeben sich alle auf eine Metaebene zur bisher abgelaufenen Übung und sprechen über ihre Erfahrungen im Prozess und ihr inneres Erleben.

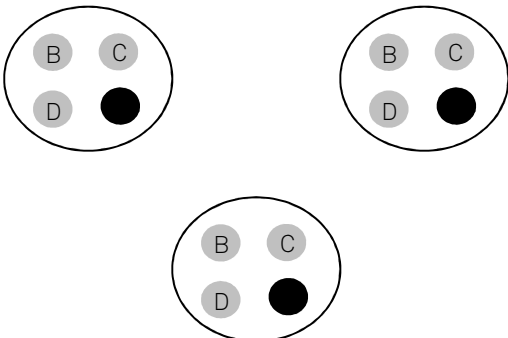
Im Design dieser Übung ist unmittelbar zu spüren, dass sie ein ganzes Spektrum von Arbeitsebenen und Lernfragestellungen integriert. Die vielfältigen Betrachtungsweisen und Arbeitsebenen erfordern Flexibilität und Disziplin, ein effektives Zusammenspiel in wechselnden professionellen Rollen, Praxisbezug und einen ökonomischen Umgang mit Ressourcen. Inhalte des

Beratungsanliegens und die einzelnen Beratungsfiguren sind in einen komplexen ganzheitlichen und praxisrelevanten Zusammenhang eingebettet.

Die Praxisnähe, die notwendige Fokus- und Rollendisziplin, das gezielte Wechseln der Kommunikationsebenen, die Verknüpfung von persönlichem Lernen mit sachlich-organisationalen Fragestellungen sowie die Bewährung in der Kommunikation beim Kunden werden durch eine solche Schilderung in ihrer Vielschichtigkeit unmittelbar spürbar und sind Elemente professioneller Kompetenz.

Solche „Marktübungen“ für Organisationsinterne und freiberufliche Dienstleister veranschaulichen, wie professionelle Identität weiter entwickelt werden kann.

Grafische Darstellung

Protagonisten	<p>Beratermarkt in Untergruppen</p> <p>Ratsuchender/Fallgeber A (in Untergruppe)</p> <p>Berater oder Berater-Berater (Beobachter) B oder C oder D</p> <p>Moderator/Zeitwächter D</p>
Setting	<p>Fallgeber, Berater und Berater-Berater</p> 

Beratermarkt

75 min

Plenum: Aufteilung in Untergruppen: A, B, C, D.

1. 5 min: KlientIn A stellt in kürzester Form ihr/sein Problem dar.
2. je 3 min: Die Berater (B, C, D) stellen jeweils höchstens 2 kurze Nachfragen, auf welche A kurze Antworten gibt.
3. 5 min: B, C, D überlegen jeder für sich:
 - Was ist das Problem bzw. die Entwicklungsherausforderung von A?
 - Was wären dazu passende Lösungen bzw. Entwicklungsschritte?
 - Was wäre mein Beratungsangebot und wie würde ich dieses realisieren?
 - Was stelle ich mir dabei vor, was wirkt?
 - Wie wäre das Problem dann gelöst?
4. je 3 min: B, C, D skizzieren ihr Angebot gegenüber A.
5. A entscheidet sich für ein Angebot (ohne Begründung).
6. 20 min: Durchführung der Beratung durch den ausgewählten Berater.
7. 10 min: Die Beobachter geben der BeraterIn Feedback bezüglich ihres Beraterverhaltens.
8. 5 min: Zur Marktsituation und Auswahl begründet A jedem der anderen (Ergänzung durch Feedback der anderen):
 - Ich habe Dich gewählt, weil... .
 - Du hättest bessere Chancen gehabt, wenn... .
9. 10 min: Kurze Nachbesprechung der Untergruppenübung.

Lerndesign: Institut für systemische Beratung, www.isb-w.de

Kollegialer Dialogprozess		
Phasen	Aufgaben	
(Dauer: 45 – 120 Minuten)	Ratsuchender/Fallgeber	Beratungsgruppe
Vorbereitung	Die Rollen werden verteilt, der Moderator und Zeitwächter ausgewählt, der die Sitzung strukturiert bzw. den Prozess moderiert, der Ratsuchende und gegebenenfalls die Ko-Berater werden festgelegt.	
Anliegenschilderung	Der Ratsuchende schildert sein Problem und beschreibt ein Beispiel, einen Fall oder eine exemplarische Situation. Er versucht, sein Problem bzw. seine Fragestellung zu definieren und einen Fokus festzulegen.	Die Gruppe hört dem Fallgeber ohne eine Unterbrechung ruhig und aufmerksam zu. Dabei achtet sie insbesondere auf: Stimme und Tonfall; Haltung, Mimik und Gestik; seine und eigene Reaktionen (Gefühle, innere Bilder, Phantasien, Assoziationen).
Befragung	Der Ratsuchende soll sich darum bemühen, alle gestellten Fragen zu beantworten.	Die Gruppe soll nun alle ihre Fragen zur Klärung der Sachlage stellen, Informationslücken schließen und den Fall strukturieren. Dabei sollen keine Bewertungen, keine Diskussion und keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.

Anliegenanalyse	Der Ratsuchende hört nur zu und gibt keine Kommentare zu den entworfenen Hypothesen. Er beteiligt sich nicht an der Diskussion.	Die Gruppe berät bzw. analysiert nun den Fall und das Problem. Sie sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze, welche die Schilderung bei den Einzelnen ausgelöst hat. Welche Muster, Dynamiken oder Beziehungen könnten bezogen auf Individuen und Organisationen bedeutend sein? Es sollen noch keine Lösungsvorschläge diskutiert werden.
Lösungsarbeit	Der Ratsuchende bewertet oder kritisiert nicht.	Die Gruppe berät und entwickelt Lösungsvorschläge mit Bezug auf eigene Erfahrungen und stellt hypothetische Lösungsoptionen dar. Auch die Gruppe bewertet und kritisiert nicht.
Lösungsfeedback	Der Ratsuchende nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung. Er gibt der Gruppe Feedback, welche Beiträge für ihn als Lösung seines Falles relevant werden können oder entscheidet sich für einen Weg.	Die Gruppe hört der Stellungnahme zu.
Sharing	Der Ratsuchende und die Gruppe tauschen sich aus. In dieser Phase können Gruppenmitglieder Situationen benennen, in denen sie vergleichbare Erfahrungen gemacht haben.	
Prozessreflexion	In dieser Phase werden vom Ratsuchenden und der Gruppe das Ergebnis, der Gruppenprozess und die Methode(n) reflektiert. Außerdem erhält der Moderator ein Feedback.	

Werkstatt-Arbeit

ca. 90 min

Ziel:

- Einblick in aktuelle Projekte und Themen
- Plattform zum Ideensammeln und Experimentieren
- Integration und Transfer systemischer Ideen und Konzepte
- Übergreifender Austausch über Effekte und persönliches Lernen

Procedere:

1. Untergruppe / 1 Protagonist / 1 Moderator
2. 20 min Exploration mit Kontrakt
 - Klientensystem
 - Vorgeschichte
 - Rollen / Beteiligte
 - Auftrag / Ziel
 - Ist-SituationAbschluss der Ortsbegehung mit Arbeitsfrage: Was wäre für Dich ein guter weiterer Schritt? Was können wir hier beitragen?
3. 10 min Brainstorming: Hypothesen (kausal, Wirkzusammenhänge, persönliche Muster, ...) Protagonist kommentiert und bewertet
4. 50 min Brainstorming und kollegiales Sparring
 - inhaltliches Arbeiten
 - Entwickeln nächster Schritte
 - Vorschläge zur weiteren Inszenierung
5. 10 min Austausch und Feedback zur Werkstattarbeit
 - Prozess
 - Ergebnis
 - Personen

Lerndesign: Institut für systemische Beratung, www.isb-w.de

Literatur:

Wissenschaftliche Arbeiten zum Thema unter www.isb-w.de kostenlos zum Download.

Franz, H.-W./Kopp, R. (2003): Kollegiale Fallberatung – State of the art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach (Edition Humanistische Psychologie)

Lakoni, S./Schwämmle, U./Thiel, M. (2001): Zwischen Chatroom und Kantine. Wie »Communities of Practice« zu Innovation und Veränderung beitragen. In: Profile 02-2001, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 74-84

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt (Campus-Verlag). Englisch 1995: The Knowledge Creating Company

Schmid, B./Fauser, P. (1994): Systemlösungen im Bereich Humanressourcen. Wiesloch (Institut für systemische Beratung, Studienschrift Nr. 012, kostenloser Download unter www.isb-w.de)

Autoren: Bernd Schmid & Thorsten Veith
Quelle: isb